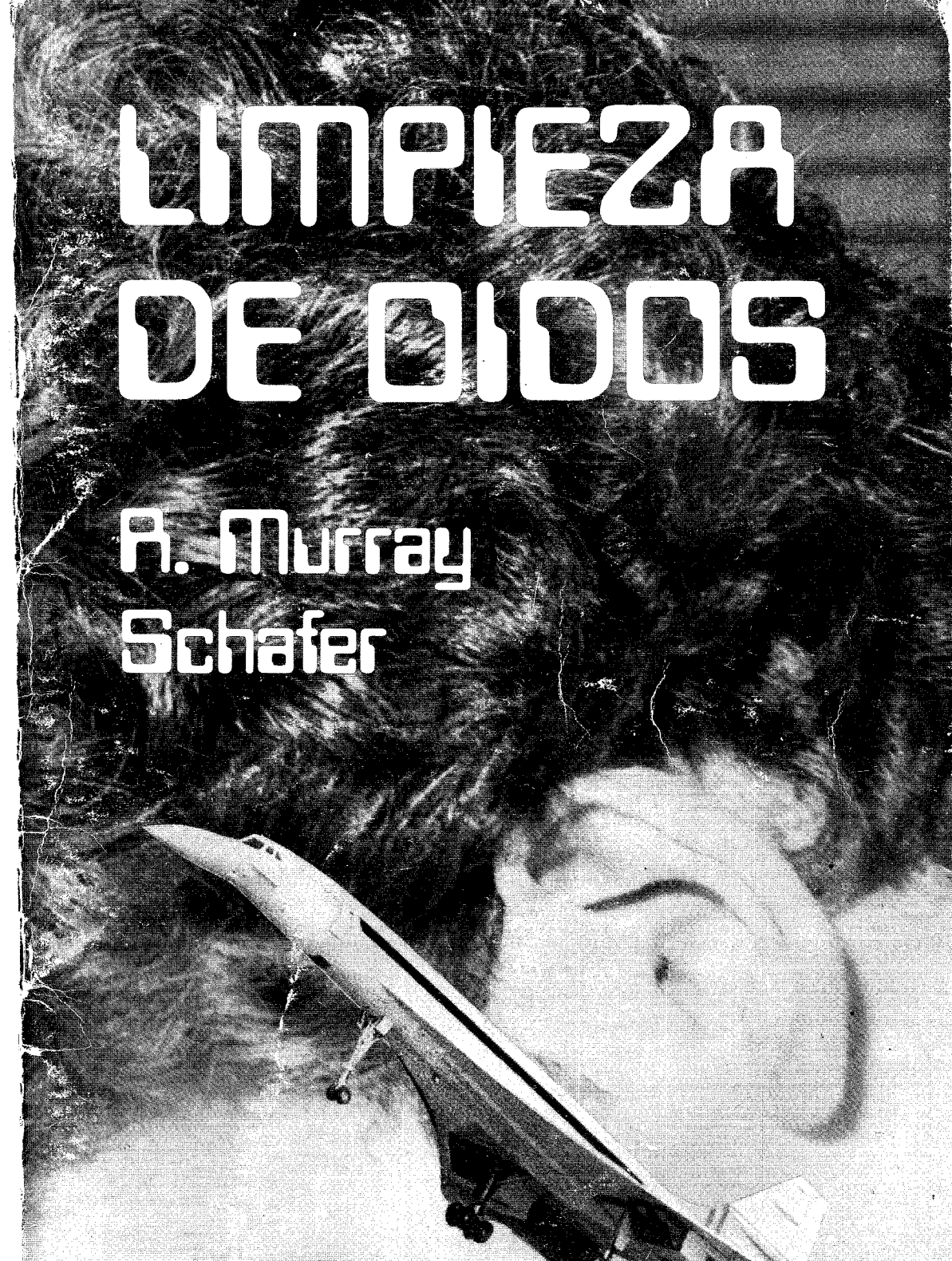
LIMPIEZA DE OIDOS

R. Murray Schafer



LIMPIEZA DE OIDOS

Notas para un Curso de Música Experimental

R. Murray Schafer

Título original
EAR CLEANING

Traducción de
Ricardo Arturo de Gainza

ISBN 950-22-0238-4 Ricordi Americana S.A.E.C.

© 1967 by BMI CANADA LIMITED
Copyright assigned 1969 to BERANDOL MUSIC LIMITED, Toronto, Canadá.
Unica edición en español autorizada por BERANDOL MUSIC LIMITED de Canadá, propietario de los derechos para todos los países a:
RICORDI AMERICANA S. A. E. C., Cangallo 1558, Buenos Aires, para todos los países de habla española, Brasil, Portugal y los Estados Unidos de América.
Todos los derechos están reservados. All rights reserved.
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

R. MURRAY SCHAFER

R. Murray Schafer es considerado uno de los compositores más destacados del Canadá, así como una de las figuras más interesantes de la vanguardia musical internacional.

Nació en 1933 en Sarnia, Ontario y estudió en el Conservatorio Real de Música de Toronto con Alberto Guerrero (piano) y John Weingzweig (composición). En los círculos profesionales su nombre se destacó a mediados de la década del '50 cuando, junto con otros jóvenes colegas, organizó en el Conservatorio un concierto de nuevas composiciones. Luego viaja a Europa donde, entre otras actividades, realiza una serie de entrevistas a compositores británicos, publicadas luego con el título de *British Composers in interview.*

En 1962 regresó al Canadá donde participó activamente en la fundación de los célebres *Ten Centuries Concerts,* una serie anual de audiciones de trabajos poco comunes, raramente programados. En 1963 se convierte en artista residente de la *Newfoundlands Memorial University* y en 1965 pasa a la Simon Fraser University, donde dicta una cátedra en el Departamento de Estudios en Comunicación.

Durante estos años Schafer desarrolló su enfoque renovador de la educación musical y trabajó sobre el material básico que condujo a sus publicaciones de avanzada: *El compositor en el aula, Limpieza de oídos, El nuevo paisaje sonoro, Cuando las palabras cantan y El rinoceronte en el aula.* Una de las preocupaciones fundamentales de Schafer durante la década del '70 fue el *World Soundscape Project* (Proyecto de paisaje sonoro mundial), el cual, brevemente explicado, consistiría en un conjunto de estudios sobre el medio sonoro y su relación con el hombre. El proyecto tiende a una revisión de la legislación sobre ruidos, así como también al estudio de distintos modelos de "diseño acústico" controlado. El compositor considera a uno de sus últimos libros, *The Tuning of the World,* como el resumen de sus conclusiones definitivas en este campo hasta la fecha.

R. Murray Schafer es un antiguo miembro de la Liga Canadiense de Compositores y ha recibido numerosos premios y encargos.

PREFACIO A LA EDICION EN ESPAÑOL

Si las grandes figuras que establecieron las bases de una nueva pedagogía musical, a semejanza de los genios que revolucionaron la psicología de este siglo, profundizaron en materia de principios y ordenamientos psico-pedagógicos, quienes contribuyeron más ampliamente a enriquecer el espectro de la educación musical en las últimas décadas estuvieron interesados más especialmente en el lenguaje musical y en los materiales sonoros antes que en las técnicas de transmisión y el aprendizaje de dicho lenguaje.

La adaptación y actualización de los profundos y ya incuestionables principios de la psicopedagogía musical enunciados por personalidades de la talla de un E. Jaques Dalcroze o de un Edgar Willems, entre otros –la necesidad de dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador, dinámico; de aportar una mayor conciencia en los procesos mentales del aprendizaje; de establecer secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico, etc.– requería una generación de pedagogos más directamente comprometidos con los procesos creativos, y, en especial, con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo.

La línea que, a nuestro juicio, se inicia con Carl Orff y Zoltan Kodaly, quienes pusieron un especial énfasis en el sentido y la calidad de los materiales didácticos (ambos enfoques representaron en su momento una salida novedosa aunque, como se mostrara luego, cerrada y proclive por lo tanto al desgaste y a la estereotipia) se continúa en la década del sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, casi todos ellos, compositores. En Inglaterra se destaca en primer término un George Self (nacido en 1921) a quien le siguen luego Brian Dennis y John Payner, más jóvenes; en Alemania, Lili Friedemann publica en 1969 su trabajo sobre "Improvisación Colectiva como Estudio y Configuración de la Música Nueva" iniciando así un movimiento pedagógico que más tarde incluirá a nuestro compatriota Mauricio Kagel.

En los Estados Unidos de Norteamérica, se crea el "Contemporary Music Project" (for Creativity in Music Education), que con el liderazgo del compositor Norman Dello Joio y el educador Robert J. Werner desarrolla una intensa y efectiva labor en distintas universidades y centros educativos para promover el acercamiento entre compositores y pedagogos

y actualizar la educación musical, durante un largo y fructífero período que abarca los años 1963 - 1974.

En la década del sesenta comienza la experimentación sonora a nivel educacional en Suecia. Folke Rabe y Jan Bark crean juntos en 1968 a pedido de las Juventudes Musicales de Suecia el primer "Taller de Sonido" del cual emergerán los materiales didácticos publicados en 1975 por el Movimiento de Educación Popular.

Nuestro país tampoco permaneció ajeno a estos movimientos y en el año 1971, durante las Terceras Jornadas organizadas por la Sociedad Argentina de Educación Musical –con la presidencia del maestro Rodolfo Zubrisky – conjuntamente con el Segundo Seminario Internacional de Educación Musical de la ISME (International Society for Music Education), se realiza la primera experiencia que promueve el contacto activo entre los pedagogos musicales y la generación de compositores de avanzada de nuestro país con el fin de integrar definitivamente la música contemporánea a la educación musical.

En Canadá se destaca con rasgos bien definidos la figura de un excepcional creador, el compositor y pedagogo Murray Schafer –nacido en Sarnia, Ontario, en 1933– quien publica su primer trabajo pedagógico ("El compositor en el aula") en el año 1965, como corolario de una interesante experiencia piloto que había realizado en el verano del 64 en la North York Summer Music School con estudiantes de canto y de diversos instrumentos.

Cuando Murray Schafer se hace cargo de aquellas memorables clases, transcriptas en su libro, emprende tal vez sin saberlo aún con bastante claridad, la apasionante tarea que lo definiría como el arquetípico pedagogo de la segunda mitad del siglo XX. Mientras la pedagogía musical se debatía ya en la confusión y la incoherencia de múltiples dicotomías (música escolar y música viva, música vieja o de museo y música nueva, música culta y música popular, etc.) Schafer acepta el desafío y se propone restablecer la unidad musical, recuperar la música y el increíble mundo de los sonidos para las jóvenes generaciones.

¿Cómo lo logra? De una manera que podríamos llamar contundente, maestro y alumnos se dedican juntos a revisar y replantear las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical ("El compositor en el aula"), a experimentar libremente con los sonidos después de promover una mayor sensibilización y conciencia frente al entorno acústico ("Limpieza de oídos" y "El nuevo paisaje sonoro"); a restituir la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes y, en particular, a develar la increíble riqueza sonora del lenguaje hablado ("Cuando las palabras cantan"); a escuchar, en fin, con sensibilizada atención la obra y la palabra de los más destacados compositores de la actualidad. *"El rinoceronte en la clase"*, el quinto y último libro de esta

apasionante serie didáctica, está particularmente dirigido a los maestros y profesores de música. En ésta, que podríamos considerar su obra más estrictamente pedagógica, el autor intenta al fin reflexionar, filosofar, e incluso dar normas –siempre sin abandonar su personalísimo estilo "abierto"– sobre los objetivos y el planteamiento de la educación musical.

A través de su obra musical y de su obra pedagógica se percibe a un hombre inmerso en la realidad total de su tiempo. Es un prolífero creador de música de todos lo géneros, aparte de las piezas instrumentales y vocales destinadas a niños y jóvenes. Dice de él su contemporáneo, el inglés John Paynter: "Aquellas clases de Schafer no sólo se referían a la música escolar –tomada como un "área" educativa convencional– sino que abarcaban muchos de los problemas actuales que conciernen al sonido y a la sociedad, a nuestra sensibilidad y conciencia, problemas que por cierto deberían preocupar a todos los maestros". (*)

La mayoría de los libros "pedagógicos" de Schafer consisten en transcripciones directas de sus experiencias personales con grupos de niños y jóvenes. Por ese motivo, su estilo es informal y no por eso menos profundo ni poético. Nunca trata de explicar cómo se hacen las cosas: simplemente, el lector tiene la oportunidad de recorrer, palmo a palmo, el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y puede llegar hasta a captar en las entrelíneas la vibración y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en sus alumnos.

Sus libros resultan así crónicas de vida musical, de cuestionamientos, procesos y meditaciones compartidas. En suma, un excelente y necesario ejemplo de lo que podríamos llamar el método creativo y experimental en la pedagogía musical actual.

Violeta Hemsy de Gainza

(*) "Hear and now". Universal Edition, Londres, 1972.

LIMPIEZA DE OIDOS
Introducción

Dice Murray Schafer: "Se empieza prestando atención a los sonidos. El mundo está lleno de sonidos, pueden escucharse en todas partes. Los sonidos más obvios son los que se pierden con más frecuencia, y la operación de limpieza de oídos, entonces, debe centrarse en aquéllos. Una vez que los estudiantes hayan limpiado sus oídos lo suficiente como para escuchar los sonidos que los rodean, podrán pasar a una etapa más avanzada y empezar a analizar lo que escuchan".

De manera breve pero elocuente se tratan en clases magistrales los clásicos parámetros del sonido y de la música –altura, timbre, intensidad, melodía, textura, ritmo– precedidos por la presentación de dos elementos insoslayables en toda disquisición musical: el ruido y el silencio. La última clase (la novena) integra los elementos presentados anteriormente en lo que Schafer denomina el "paisaje sonoro musical".

La obra se enriquce con el agregado de dos transcripciones referidas a experiencias musicales realizadas con las clases de adolescentes en la North York Summer Music School: la primera de ellas, un análisis de la perspectiva en Charles Ives; la segunda un trabajo de concientización auditiva y de reproducción de sonidos complejos. Se incluyen además cuatro breves apéndices consistentes en significativas citas extraídas probablemente del cuaderno de apuntes o de la memoria del pedagogo.

Violeta Hemsy de Gainza

LIMPIEZA DE OIDOS

Introducción

por KEITH BISSELL

Coordinador de música del Comité de Educación de Scarborough

El autor, R. Murray Schafer, es un importante compositor canadiense. Es también un maestro talentoso, con gran capacidad para comunicarse con los jóvenes. Su técnica en el aula, como pude apreciar personalmente, es refrescantemente heterodoxa. Es flexible, socrática e ilusoriamente improvisada y provoca invariablemente una entusiasta y significativa respuesta de sus alumnos. Sus obras sobre la educación musical son cautivantes y constantemente nos deslumbra la consubstanciación del compositor con el proceso creador; al mismo tiempo su vasta experiencia práctica en las aulas le permite hablar con autoridad.

LIMPIEZA DE OIDOS, nos explica Schafer, es una recopilación de sus notas para un curso de música experimental dictado a estudiantes universitarios de primer año. Lógicamente, este tipo de curso debería ser dado en una etapa mucho más temprana de la formación musical del estudiante. Fue dictado por Schafer a alumnos de este nivel debido a serias deficencias en la formación musical básica de sus estudiantes. Esta situación no es privativa de la Universidad Simon Fraser: se repite en todo el Canadá y nos habla de una deficiencia fundamental de toda la educación musical a nivel elemental y secundario.

Schafer sostiene acertadamente que los oídos deben ser limpiados como requisito previo a toda audición y ejecución musical. LIMPIEZA DE OIDOS describe sus procedimientos para concretar este objetivo. El denominador común de todas las lecciones es la participación activa del estudiante a través de la libre discusión, experimentación, improvisación y análisis objetivo de los elementos musicales. No se acepta ninguna conclusión hasta no ser exhaustivamente probada en el crisol de la experiencia personal.

Obviamente, este tipo de entrenamiento es muy importante en la actualidad, cuando el oído está constantemente expuesto a una acumulación "in crescendo" de sonidos de todo tipo. Las dificultades para evaluar y para seleccionar lo bueno de lo malo y lo auténtico de lo espúreo se se tornan cada vez más complicadas. Es inútil para la educación musical perpetuar los viejos mitos de la "apreciación musical" refugiándose en la mera fórmula del adiestramiento formal, mientras se deja de lado este aspecto básico de la enseñanza.

Este curso, delineado por Schafer, es una descripción brillante y muy práctica de lo que puede hacerse para llenar esta desafortunada brecha en la educación musical. Más aún, el docente preparado podrá adoptarlo fácilmente para su utilización a cualquier nivel, ya sea elemental, secundario o universitario. El estilo de la exposición, lúcido e ingenioso, contrasta agradablemente con la solemnidad del promedio de los textos de música corrientes.

LIMPIEZA DE OIDOS es una contribución de la mayor importancia a la literatura existente en educación musical. Contiene un mensaje vital a todos los profesores de música, así como a todos aquellos que estén de alguna manera vinculados al bienestar espiritual de la juventud.

LIMPIEZA DE OIDOS

Notas para un Curso de Música Experimental

Las notas y ejercicios siguientes forman parte de un curso de música experimental dictado a estudianes de primer año de la Universidad Simon Fraser. Este curso se hizo evidentemente necesario al tomar conciencia los estudiantes de que su formación musical básica variaba enormemente: mientras que algunos tenían ya varios años de aprendizaje musical, otros no tenían ninguno (como resultado de las actitudes más bien extrañas de ciertas autoridades escolares hacia la materia). La mayoría de ellos esperaba encontrarse con un curso de apreciación musical del tipo acostumbrado, en el cual el maestro hace de "disc-jockey" de los grandes, invariablemente muertos compositores; tal vez se llega a enseñar algo de la gramática de la fuga, etc.

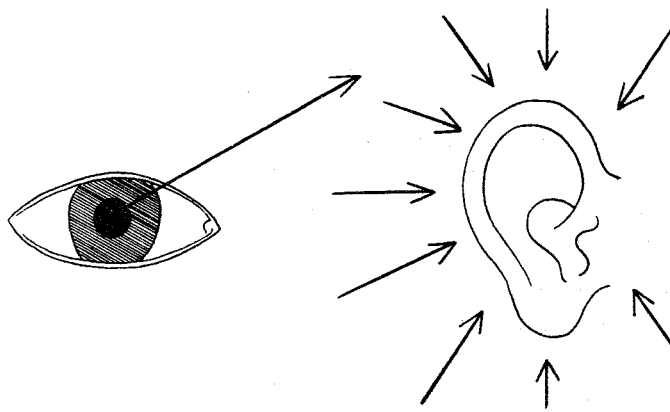
A todos los maestros se les debería permitir formas personales de acción. Tengo la sensación de que no se aprende nada del funcionamiento verdadero de la música sentándose frente a ésta en actitud de muda sumisión. Como músico práctico he llegado a convencerme de que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música. Todas nuestras investigaciones acerca del sonido deben ser verificadas empíricamente, produciendo sonidos y examinando los resultados. Obviamente no siempre se puede formar en el aula una orquesta sinfónica para percibir las sensaciones buscadas por lo que habrá de utilizarse cualquier cosa que esté disponible. Puede ser que los sonidos que se obtengan sean toscos, que carezcan de gracia y de forma, pero serán *nuestros*. Habremos hecho un contacto real con el sonido musical, y esto es más vital que el programa de audiciones más engolosinado que uno pueda imaginarse. Las habilidades improvisatorias y creativas –atrofiadas luego de años de desuso– son también redescubiertas y el estudiante aprende algo muy práctico acerca de la dimensión y la forma de las cosas en música.

Siento que mi tarea fundamental durante este curso fue la de abrir oídos. Siempre traté de inducir a los estudiantes a percibir sonidos en los que antes nunca habían reparado, a escuchar como locos los sonidos de su propio ambiente y los sonidos que ellos a su vez inyectaban en su medio.

Este es el motivo por el que he llamado a esto un curso de limpieza

de oídos. Antes del aprendizaje auditivo debe reconocerse que es necesaria una limpieza auditiva. Antes de enseñarle a un cirujano a realizar delicadas operaciones pretendemos que adquiera el hábito de lavarse las manos. Los oídos también realizan operaciones delicadas, y la higiene de oídos es un importante requisito previo para cualquier tipo de ejecución o audición musical.

El oído, a diferencia de otros órganos sensoriales, está expuesto y es vulnerable. El ojo puede ser cerrado a voluntad, mientras que el oído está siempre abierto. El ojo puede ser enfocado y orientado a voluntad; el oído capta todo lo que suena hasta el horizonte acústico, en todas direcciones.



Su única protección es un elaborado sistema psicológico que filtra sonidos indeseables para permitir que nos concentremos en aquello que realmente deseamos escuchar. El ojo apunta hacia afuera; el oído se dirige hacia adentro. Absorbe información. Parecería razonable suponer que al multiplicarse las fuentes sonoras de nuestro medio ambiente acústico –y hoy en día ciertamente se están multiplicando– el oído podría embotarse y comenzaría a dejar de ejercer el derecho individual de reclamar el cese de los sonidos desagradables y sin sentido a fin de poder concentrarse en los que realmente importan.

Estas anotaciones de clase son, como se verá, apresuradas –espero que no resulten criptográficas–. Me ofrecieron puntos de apoyo para improvisar, y tengo la sincera esperanza de que imprimiéndolas sin alterarlas puedan sugerir círculos de pensamiento también a la mente del lector. Los ejercicios y discusiones que siguen a las anotaciones se realizaron después de cada clase individual y estaban destinados a probar la validez de todo lo que pudimos haber dicho durante las clases.

A través de estas anotaciones de clase he establecido analogías entre la música y otras artes –las artes gráficas en particular–. Insisto en ellas

porque las hallo útiles y ajustadas a la realidad. Las metáforas siempre serán útiles, aún cuando no siempre puedan soportar pruebas rigurosas. El estudiante de música principiante seguramente encuentra útiles relaciones concretas cuando intenta penetrar en las profundidades del paisaje sonoro[1]. Actualmente, como señalan Marshall McLuhan y otros, vivimos una época de implosión. Las paredes se desmoronan; se rompen las especializaciones y somos arrojados a una situación de mutua interdependencia. Nos vemos ante la seria necesidad de preparar programas de estudios interdisciplinarios, programas que saquen a la música de la pequeña valija en la que la encerraron los educadores hace ya muchos años. Los artistas serios de hoy buscan por todas partes los puntos precisos a través de los cuales se prolongan las terminaciones nerviosas de cada arte, tocando las de las otras artes. Las discriminaciones que tratan de mantener las artes en categorías separadas se están desintegrando; el arte contemporánea de América y Europa se torna cada día más sinestésica. De esta manera, tenemos composiciones estereofónicas, poemas gráficos y escultura cinética.

En el pasado, los críticos hablaban de las artes "espaciales" como opuestas a las "temporales". Sin embargo, desarrollos recientes de las artes tienden a diluir estas diferencias puesto que, como descubrieron Einstein y Minkowsky a principios de este siglo, ni el tiempo ni el espacio pueden mantener una existencia independiente; ambos existen simultáneamente en un contínuo tetradimensional omnipresente[2]. La música y el lenguaje están vinculados al sonido; viven en el tiempo pero se transmiten a través del espacio. Las artes gráficas y las artes plásticas habitan el espacio pero se tansmiten a través del tiempo. En síntesis: No existe nada parecido a un cubo instantáneo o un sonido que no se mueva de un punto a otro del espacio.

Según parece, esta es justificación suficiente para establecer analogías entre las artes, durante esta etapa fundamental. De hecho, no hacerlo sería una tontería.

[1] N. del T.: *soundscape* en el original.

[2] N. del T.: *an ever-present four-dimensional continuum* en el original

¿Por dónde empezamos?

Podemos empezar por cualquier parte. A menudo es útil examinar un negativo para poder apreciar claramente el positivo. El negativo del sonido musical es el ruido.

Ruido

Ruido es una señal sonora indeseable.

Ruido es la estática en un teléfono o el crujido del celofán de los caramelos mientras escuchamos a Beethoven.

No hay otra forma de definirlo. A veces se llama ruido a la disonancia, y puede que lo sea para algunos oídos medrosos. Sin embargo, consonancia y disonancia son términos relativos y subjetivos. Lo que suena disonante a un individuo, edad o generación puede sonar consonante a otro individuo, edad o generación.

La disonancia más antigua en la historia de la música fue la tercera mayor (Do-Mi). La consonancia más reciente en la historia de la música fue la tercera mayor (Do-Mi).

Ruido es cualquier señal sonora que interfiere. El ruido es el destructor de las cosas que deseamos escuchar.

Schopenhauer decía que la sensibilidad de una persona hacia la música varía en forma inversamente proporcional a la cantidad de ruido que puede soportar, o algo así. Quería significar que a medida que aumentamos la selectividad de nuestra audición, aumenta también progresivamente la cantidad de señales de interferencia capaces de distraernos (por ejemplo, audiencias ruidosas en los conciertos).

El concepto de ruido carece de validez para la persona poco sensible. Un "tronco" no escucha nada. La maquinaria es indiferente al ruido porque no tiene oídos. Explotando esa indiferencia es que se ha inventado música de fondo funcional para seres humanos desorejados.

Por el contrario:

Para una persona realmente conmovida por una pieza musical, hasta el aplauso puede constituir una interferencia. Sería como gritar ¡bravo! ante una crucificción.

Para las personas sensibles a los sonidos, el mundo está saturado de ruido.

Uds. ya saben qué es lo que se dice acerca del silencio.

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

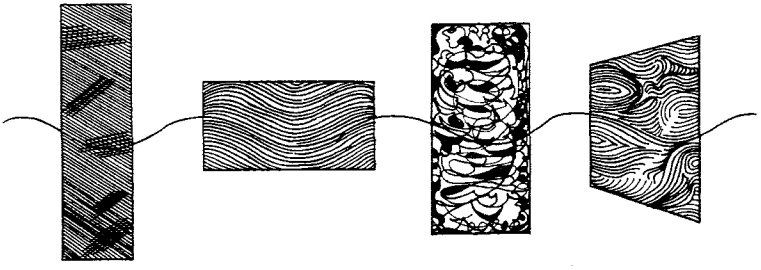
(1) Grabe la siguiente discusión(2). Luego reproduzca la cinta. Concéntrese en la audición de aquellos sonidos que no era su intención grabar. ¿Qué otros sonidos (ruidos) percibe?

(2) Tema para discutir: ¿es ruido una pieza musical que no le gusta?

(3) El siguiente texto será leído con voz normal por un alumno frente a la clase. Durante la lectura el docente inducirá peródicamente a la clase a entorpecer al lector irrumpiendo en ruidos (gritos, chiflidos, siseos, gorgoteos, chillidos, carcajadas, aplausos, etc.).

"Mi voz será por momentos ahogada por ruidos más fuertes y más caóticos que mi lectura. En otros momentos este ruido cesará y mi voz será el único sonido en el aula. El sonido que producen los demás es ruido porque no es deseable para una real comprensión de mi lectura. Esta es la razón por la cual se pide a la audiencia que permanezca quieta durante las representaciones, recitales de poesía, conciertos y clases".

Esta experiencia puede representarse gráficamente así:



(4) Coloque las interrupciones sonoras anteriores en un nuevo contexto. Ahora representan a una rugiente multitud, durante una de las escenas de Coriolano, de Shaskespeare. ¿Siguen siendo ruido?

(5) A la luz de nuestra definición de ruido como una señal sonora indeseable considere el destino del tacho de basura, en la discusión titulada "¿Qué es la música?" del libro *"El compositor en el aula"* del mismo autor y editorial.

(6) Escuche la grabación de John Cage leyendo su conferencia sobre la "Indeterminación" (Folkway Records). Pregunta: los sonidos que acompañan su voz ¿son ruidos a veces, siempre o nunca?

CLASE SEGUNDA

Silencio

El silencio, dicen algunos , es oro. Esta no es más que una frase hecha.

En realidad:

El silencio –la ausencia de sonido– es negro.

En óptica, el blanco es el color que contiene a todos los colores. Análogamente, "ruido blanco" es un sonido compuesto en el que están presentes todas las frecuencias audibles. Si filtramos ruido blanco, eliminando progresivamente grandes bandas de frecuencias altas y bajas, obtendremos eventualmente el sonido puro, el sonido sinusoidal. Si también filtramos a éste tendremos silencio, oscuridad auditiva total.

El silencio es un continente en el cual se inserta un evento musical.

El silencio protege del ruido a los eventos musicales. Estos, por ser sensibles, agradecen esta protección.

El silencio se torna más y más valioso a medida que lo perdemos por acción de diversos tipos de exhibicionismo sonoro: ruidos industriales, coches deportivos, radios a transistores, etc.

El compositor actual se ocupa más del silencio en razón de que éste se está perdiendo. El compone con él. Anton Webern lleva la composición al borde del silencio.

John Cage dice: no hay tal cosa como el silencio.

(pausa de treinta segundos para escuchar)

Si es así: ¿el silencio es ruido?

(pausa de treinta segundos)

El silencio es un bolso lleno de posibilidades. Cualquier cosa puede romperlo.

El silencio es el aspecto más potencializado de la música. Aún cuando se produce después de un sonido, reverbera con la textura de ese sonido y esa reverberación continúa hasta que otro sonido la desaloja, o se pierde en la memoria. Ergo, si bien tenuemente, el silencio suena.

Al hombre le gusta hacer sonidos y rodearse de sonidos. El silencio es la resultante del rechazo a la personalidad humana. No hay en la música nada más sublime o anonadante que el silencio.

El silencio esencial es la muerte.

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Un deber para la casa: El silencio es escurridizo ¡ Trate de encontrarlo!

(2) Que circule una hoja de papel por la clase, en silencio. Que todos escuchen los sonidos del papel al pasar de mano en mano.

(3) Así como en la oscuridad absoluta aún la más pequeña lucecita constituye un suceso de trascendencia única, en un continente de profundo silencio hasta la caída de un alfiler adquiere particular importancia. Pruébelo. Ubique caídas de alfileres y otros sonidos diminutos en continentes de silencio profundo.

(4) Mientras los alumnos entran a clase, Schafer permanece inmóvil en la puerta con una pila de papeles en una mano y una nota prendida en el saco que dice: "Tome un papel. Anote los sonidos que escuche". Los alumnos que entran toman el papel y registran los sonidos de adentro y afuera del aula. Sigue una discusión para ver cuán sensibles al sonido han sido los estudiantes. ¿Escucharon cuando Schafer dejó caer accidentalmente una servilleta de papel en el suelo? Y así sucesivamente. Dos de las chicas, que estuvieron charlando, leyeron la lista de los sonidos que oyeron. A pesar de que cada una registró la voz de la otra, ninguna de las dos escuchó su propia voz. ¡Qué lástima!

El día anterior se había dado el mismo texto a tres niños pequeños: Anthea, de 12, David, de 9, y Miranda, de 6 años. Se descubre que mientras muchos de los adultos no captaron los sonidos más familiares –los sonidos de su propio cuerpo, su respiración, los latidos de su corazón, su voz, su vestimenta, etc., David y Anthea fueron muy sensibles a tales sonidos. He aquí sus listas:

David

Adultos conversando
Miranda hablando
Mi lápiz y papel moviéndose
Mamá lavando los platos
Tic - tac del reloj
Adultos caminando
Yo rascándome la cabeza
Yo golpeando el lápiz y sonándome la nariz
Miranda se da un golpe
El castañeteo de mis dientes
Yo tosiendo
Anthea hablando
El ventilador
Un taladro que gira

Anthea

El reloj haciendo tic - tac
El sonido de los pasitos de
Miranda corriendo
David golpeando su lápiz
La respiración de Miranda
La respiracón profunda de David
El sonido del lápiz de David
El sonido del papel de David
Los pasos pesados de papá
Los pasos livianos de Phillis
El silbido de papá
El sonido del horno
Mamá lavando los platos
La canilla abierta
El sonido del agua hirviendo
El sonido del agua al servirse
Miranda riéndose
El chasquido del fuego
Mi respiración
El sonido del lápiz en el papel
El sonido del ventilador
Yo sacándome la vincha

Miranda, que no sabe escribir, dibujó gotas de agua, un fuego y su propio lápiz moviéndose.

CLASE TERCERA

Sonido

El sonido corta el silencio (la muerte) con su vibrante vida.

No importa cuán suave o fuertemente, está diciendo una cosa: "Estoy vivo".

El sonido, irrumpiendo en las tinieblas y el olvido del silencio, arroja una luz en ellos.

Llamemos "ictus" al instante del impacto sonoro. El acento del ictus separa al silencio de la articulación. Es lo que el punto al vocabulario del pintor, o la puntuación al final de una oración.

Este pasaje del silencio a la articulación debería ser una de las experiencias más emocionantes posibles. En medicina el "ictus" se refiere a un golpe o a un ataque repentino.

A este minúsculo átomo básico de sonido corresponden propiedades cosmogénicas. Es el huevo, la célula primordial, procreador de todo lo que sigue.

Al crear les es concedido un solo acto libre. Luego vienen el rigor de establecer relaciones. Aún nos hallamos en ese crítico momento de actuar en libertad. Sólo durante ese instante, hasta que nos deslizamos en el sonido, nos sentimos aterradoramente libres.

Más allá del momento del ictus, el sonido se prolonga en una línea horizontal de altura (frecuencia) constante.

En el lenguaje el sonido se denomina fonema. Este es el sonido más elemental del habla. La misma palabra fonema, por ejemplo, es una palabra de seis sonidos: f - o - n - e - m - a.

Pero aún estamos considerando composiciones de sólo un sonido.

Un solo sonido es bidimensional. Es como una línea blanca que se mueve invariablemente a través de un negro, silencioso espacio temporal.

Pero hay claros límites de interés en tal procedimiento. ¿Cómo evita el sonido el autoaburrimiento?

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

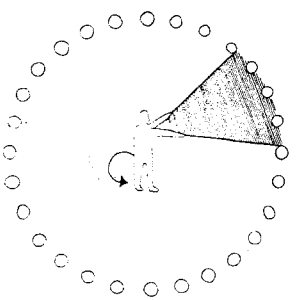
(1) Imagine que ha estado callado durante un largo rato. Trate de sentir la vibrante experiencia de cortar el aire con prístino sonido –la maravillosa libertad del ictus.

(2) La clase recibe un sonido. ¿Cuán expresiva puede llegar a ser una composición para un sonido solo, simplemente jalonado de silencios? El sonido puede ser corto o largo, repetido rítmicamente o arrítmicamente. Que varios estudiantes dirijan la clase durante este ejercicio. El conductor creativamente insertará, con su dedo, sonido en el silencio.

(3) Mantengan el sonido durante un largo rato, por lo menos hasta que un total aburrimiento lo haya invadido. La clase deberá sentir cómo el sonido, invariable, va muriendo en lenta, lentísima agonía. Pida sugerencias de cómo podría revitalizarse el sonido. La clase descubrirá sin dificultades la necesidad de introducir variaciones de intensidad y timbre. Tal vez hasta descubran la antifonía.

(4) Experimente con efectos de eco. Que una parte de la clase cante en alta voz, interrumpiendo de repente para percibir otras voces suavemente sostenidas. Se inducirá de esta manera al descubrimiento de las potencialidades del espacio acústico.

(5) Otra forma de ayudar a vivir a un sonido utilizando el espacio: la clase se ubica alrededor del aula. El estudiante director gira lentamente con los brazos extendidos de manera que sólo una parte de la clase canta el sonido que se va trasladando en círculo. El interés por este único sonido se mantiene gracias a la utilización total del espacio acústico disponible.



Ahora se produjo pelnamente el "continuum" sonoro tetradimensional, como si hubiese sido sugerido subliminalmente al considerar el problema de mantener con vida a un sonido solo, y el estudiante está preparado para las investigaciones más intensivas de las dimensiones del sonido que habrán de seguir en las próximas clases.

Timbre

Colorido tonal - estructura de los armónicos.

Si una trompeta, un clarinete y un violín tocan la misma nota, es en el elemento tímbrico donde reside la clave de la trompeticidad, la clareneticidad y la violinidad.

El timbre es la superestructura característica de un sonido que distingue a un instrumento de otro dadas una misma frecuencia e intensidad. (Explicaciones científicas de cómo esto ocurre pueden hallarse en todos los diccionarios, pero a veces tiene más valor imaginárselo en forma pintoresca).

El sonido está aburrido de su papel.

El timbre le da un colorido guardarropa de nuevas vestimentas.

El timbre otorga a la música el color del individualismo. Sin él, todo es un gris invariablemente uniforme, como la palidez de un enfermo que agoniza. Es así como el órgano electrónico orquesta la muerte en monocromo.

Por comparación, el colorido arreglo de instrumentos en la orquesta sinfónica es una expresión de la *joie de vivre.*

El lenguaje humano expresa la misma *joie de vivre* de la manera más vibrante. Al hablar, el timbre puede cambiar el sonido de una palabra, e incluso su significado: zar, sir, ser, sur, sor.

Cada sonido hablado tiene un timbre diferente, por lo cual el cambio tímbrico es constante y rápido. En la música, donde un instrumento puede ser utilizado durante períodos de tiempo más o menos extensos, los cambios son menos rápidos.

Un sonido solo es bidimensional. Es como una línea blanca que se mueve continuamente en un negro, silencioso espacio temporal.

Un sonido cálido da la sensación de moverse hacia el oyente; un sonido frío se aleja de él. (Sugerencia de una tercera dimensión).

La intensidad agrega al sonido una verdadera tercera dimensión.

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Problema: Dados un sonido y el texto que sigue, ¿cómo hacer para que el texto mismo sea un ejemplo de la cualidad que está describiendo?

"Timbre es el color del sonido".

Tras prolongada discusión, la clase decidió dividir el texto en sílabas, asignar cada sílaba a una voz diferente, y cantándolas una a continuación de la otra y manteniéndolas, se produce una única línea que lentamente cambia de color. ¿Existen otras soluciones?

(2) Otro experimento del mismo tipo podría realizarse con un grupo de instrumentos y voces de manera tal que cada instrumento, o voz, surgiera del anterior. Repetir esto hasta que el crecimiento y la extinción de cada sonido individual se combinen generando una línea de intensidad invariable. Gráficamente:

(3) Trate de trasladar esto lentamente alrededor del aula como antes.

(4) Nombre algunos instrumentos de color sonoro cálido. Nombre algunos de color sonoro frío. ¿Hay diferentes opiniones?

(5) El escritor H. L. Mencken describió una vez a la música de Debussy como "una bella niña con un ojo verde y el otro azul". ¿Hay compositores que les sugieren colores en particular? ¿Por qué piensan Uds. que debería ser esto?

(6) Cada instrumento tiene su propio timbre distintivo ¿Puede un instrumento producir diferentes timbres? Varios instrumentistas intentan obtener distintos timbres de sus instrumentos mientras la clase, con los ojos cerrados, trata de adivinar cuál instrumento fue el que tocó.

(7) Si diferentes voces cantan o recitan un mismo fragmento independientemente, la diferencia residirá fundamentalmente en el timbre. Que la clase identifique, con los ojos cerrados, las diferentes voces y que describa las diferencias.

CLASE QUINTA

Amplitud

Fuerte - suave. Agregado de una tercera dimensión al sonido por ilusión de perspectiva.

¿Dónde se ubica el sonido fuerte en relación a usted, el oyente? ¿Dónde se ubica el sonido suave? Un sonido suave es instintivamente percibido como si viniera detrás de un sonido fuerte; de aquí el eco.

No es casual que muy poco tiempo después que Uccello y Masaccio comenzaran a experimentar con la perspectiva en la pintura. Giovanni Gabrieli compusiera su *Sonata pian e forte* (literalmente, para ser ejecutada suave y fuerte) introduciendo de esta manera la perspectiva en el pensamiento musical.

¿Implica un sonido fuerte algún movimiento particular, ya sea en sí mismo o sobre el oyente, hacia abajo, como sometido a la acción de la gravedad?

La psicología indica que el sonido fuerte es generalmente percibido como si fuera concéntrico, vortiginoso, aunque sea frecuentemente interpretado como descargado sobre el oyente. (Preste atención al crescendo de una sola nota en *"Wozzeck"* de Alban Berg).

Un sonido fuerte también puede ser caracterizado como llevando un gran peso, y de ahí la sensación del empuje descendente por la fuerza de gravedad. Cuando una melodía potente intenta ascender se generan agudas tensiones. Una línea delicada se eleva sin esfuerzo.

El símbolo para el crescendo < implica crecimiento, una presión hacia adelante, mientras que > sugiere lo contrario, una retirada sónica.

Un sonido suave está constantemente disolviéndose, huyendo como la niebla, escapando de sí mismo. Anhela volar más allá del horizonte al silencio. Por eso lo llamaremos excéntrico.

Si amplitud equivale a perspectiva en música, entonces el sonido se traslada por la voluntad del compositor a cualquier punto situado entre el horizonte acústico y el tímpano.

De este modo las tres dimensiones espaciales son insinuadas a la cuarta dimensión, el tiempo. Toda pieza musical es un paisaje sonoro elaborado que podría ser delineado en un espacio acústico tridimensional.

Hablar de una paisaje sonoro, por supuesto, no es de ninguna manera invocar música programática. Hay diferencias entre hablar de un espacio y tratar de llenar ese espacio con objetos. El espacio al cual nos referimos está vacío, exceptuando los sonidos que lo atraviesan.

En un paisaje sonoro no hay "suelo".

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Tome un sonido solo. Designe a un alumno como director. El director elabora una quiromimia para indicar a la clase las diferentes calidades dinámicas de sonido que desee. Por medio de matices dinámicos —fuerte, suave, crescendo y decrescendo lento o rápido, cambios súbitos, efectos de eco, etc.— modela creativamente el sonido.

(2) Se observará que los extremos de sonoridad o suavidad son raramente, o nunca, oídos. Todo va de medio-fuerte a medio-suave. Es en este momento cuando puede ser útil la audición del famoso crescendo de una sola nota en *"Wozzeck"* de Alban Berg. Sería conveniente dar un breve resumen de la situación dramática. Wozzeck acaba de asesinar a María, su amante, por su infidelidad. Cae el telón y en la oscuridad se escucha un sonido solo que crece, y crece a medida que gradualmente se va incorporando toda la orquesta creciendo siempre hasta que el oyente es literalmente pulverizado por la fuerza de este único y elemental sonido. Luego éste se interrumpe repentinamente, sube el telón y de inmediato nos encontramos ante una alegre escena de taberna. Los efectos de este ejercicio se advierten de inmediato, cuando la clase vuelve a producir sus propis crescendos de una sola nota.

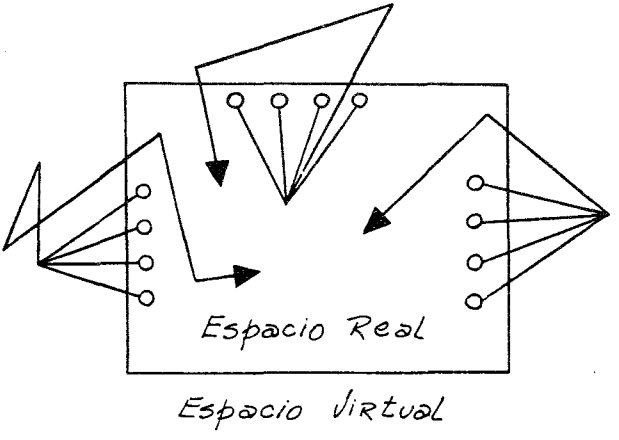
(3) Hasta aquí con los sonidos fuertes. ¿Cuán suave puede hacerse sonar la música? Varios estudiantes pasan al frente y se les pide que "zumben" un sonido lo más suavemente posible. La clase cierra los ojos. Cuando escuchan el sonido levantan las manos. La intensidad del sonido debe ahora ser reducida progresivamente hasta que las manos vayan cayendo una tras otra y sólo uno o dos estudiantes situados delante de los cantantes permanezcan con las manos en alto. Este es, pues, el límite efectivo al cual el pianíssimo puede ser forzado, el punto inmediato anterior a la desaparición del sonido en el silencio más allá del horizonte acústico.

(4) En música, generalmente reconocemos tres grados de suavidad del sonido: P, PP, PPP. y tres grados de fuerza: F, FF y FFF. ¿Cuántos niveles distinguibles de suavidad puede producir con su voz? ¿Y con su instrumento? ¿Cuántos niveles de fuerza?

(5) Cuán interesante puede resultar ahora una composición con un solo sonido empleando la intensidad, el timbre y el silencio como recursos para el colorido y la forma? Se pide a varios estudiantes que traten de llenar un continente de silencio de un minuto de duración con una interesante composición de un solo sonido.

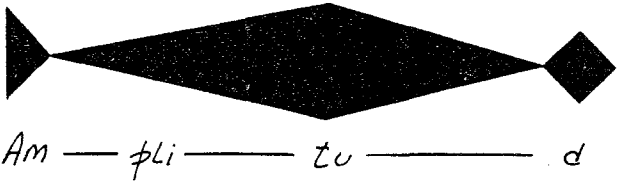
(6) Divida la clase en tres o cuatro grupos y sepárelos, ubicando a cada uno, con su director, en distintos puntos del aula. Repita el ejercicio anterior. Esta vez cada director deberá escuchar a los otros para conducir a su propio grupo en forma contrastante. Debe fomentarse un máximo respeto por el silencio pues ofrece oportunidad de escuchar lo que los demás están haciendo.

Nota: Teniendo en cuenta la relación que se ha establecido entre perspectiva y dinámica, puede señalarse a la clase que las tensiones sónicas



que están produciendo disuelven, en sentido figurado, las paredes del aula a medida que alcanzan el horizonte del sonido (pianissimo) superándolo incluso hasta el silencio; luego resurgen nuevamente (fortissimo). Aquí puede establecerse una distinción entre lo que llamamos "espacio real" y "espacio virtual" ya que las tensiones sonoras de un paisaje sonoro existen en un espacio virtual que se abre camino a través de las paredes del aula y se extiende hasta el horizonte acústico en todas direcciones.

(7) Problema: Ilustrar las calidades de intensidad musicalizando la palabra "Amplitud" en una composición de un solo sonido. Luego de ardua discusión se obtuvo lo siguiente, demostrativo de distintos aspectos de la amplitud –pianissimo, fortissimo, sforzando, crescendo y decrescendo–.



Melodía

Una melodía, parafraseando a Paul Klee, es sacar un sonido de paseo.

Para obtener una melodía debemos mover al sonido a distintas alturas (frecuencias). Esto se denomina *variación o cambio de altura sonora.*

Una melodía puede ser *cualquier* combinación de sonidos. Existen melodías bellas y melodías feas, dependiendo del propósito para el que fueron concebidas. Agunas melodías son libres y otras rígidamente organizadas, pero esto no hace que sean más o menos bellas.

El habla utiliza el sonido de manera continuamente deslizante, y llamamos inflexión a la melodía del habla.

Las melodías musicales están generalmente limitadas en su movimiento por puntos fijos (alturas) ¿Es necesario que sea así?

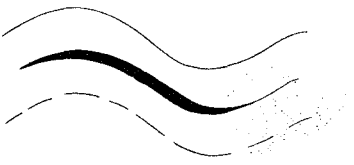
Al diseñar el contorno general de una melodía musical con una línea ondulada, podríamos ser más precisos y dibujar una serie de líneas horizontales (notas) ubicadas a diferentes alturas.

Intensidad, timbre y silencio, por nombrar tan sólo tres cosas, pueden enriquecer una línea melódica. Por ejemplo:

(1) Una melodía moviéndose en libertad

(2) La misma, enriquecida por la intensidad

(3) La misma, quebrada por el silencio

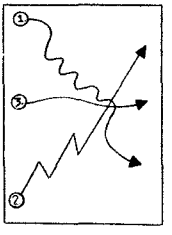


Puede hacerse que las melodías viajen a través de los dominios del cosmos. Por fuerza de la costumbre, el hombre occidental asocia las melodías más altas con el Cielo y las melodías más bajas con la tierra (o el infierno). Esto no necesita ser así pero muchos compositores clásicos lo han sentido de este modo. Así es como tenemos los siguientes ejemplos:

(1) Una melodía cayendo del estado de gracia.

(2) Una melodía con un espíritu intrépido, ambicioso.

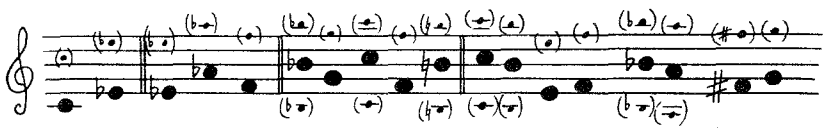
(3) Una melodía flemática, circunspecta (melodía burguesa, música funcional, música de fondo. El objeto de tales melodías es de no interferir con la digestión de uno).



EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Instrumentistas o cantantes reciben dos sonidos y están en libertad de darles un tratamiento tan expresivo como sea posible en breves improvisaciones. Luego se les da tres sonidos, luego cuatro, etc. Sin embargo, en estas etapas iniciales hay que tomar todo tipo de precauciones para asegurarse de que todo el potencial expresivo de, digamos, dos notas dadas sea aprovechado antes de que el estudiante reciba nuevos sonidos. Toda la gama de efectos de intensidad, silencio, articulación rítmica, frase, etc. deberá ser aplicada. Los efectos de cambios de timbre pueden obtenerse asignando los mismos dos sonidos a dos o tres voces o instrumentos para que improvisen en conjunto.

Algunas series de sonidos típicas:



(2) Los estudiantes individualmente improvisan en forma vocal o instrumental melodías libres sugeridas por las siguientes palabras: 1) balanceo en las alturas; 2) profundo y triste; 3) saltos livianos; 4) "aquella tensión. . . tuvo una caída agonizante"; 5) frío tornándose caliente; 6) de la agonía a la risa; 7) de pesado a liviano; 8) huye a la lejanía; 9) grueso y 10) socorro!

Analice las características de las distintas melodías obtenidas.

(3) Trate de combinar algunos de estos vuelos de expresión individuales con los ejercicios precedenes en los cuales toda la clase sostiene y modela expresivamente sonidos aislados.

(4) Se pide a la clase que discuta cómo pondría música a cada una de las palabras de la siguiente frase en latín:

Deposuit potentes de sede et exaltavit humiles.

(Arrojó de sus sitiales a los poderosos y exaltó a los mansos y humildes.)

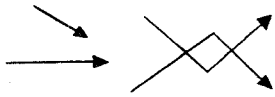
La frase es rica en calidades emocionales y cada palabra requiere especial atención. El arreglo colectivo podría ser anotado en el pizarrón con notas o simplemente por medio de líneas onduladas o angulosas. Sólo después que la curva psicográfica de cada palabra haya sido discutida en detalle, el docente hará escuchar una grabación del arreglo de Bach para estas palabras, del *Magnificat en re.* Compare los arreglos en relación a los conceptos de Infierno y Cielo introducidos en la clase anterior.

Textura

La textura producida por un diálogo de líneas se denomina contrapunto. El término latino original, del cual deriva esta palabra, es *punctus contra punctum* y sugiere correctamente que están operando tensiones dinámicas.

Al principio, no había contrapunto en la música. Había movimiento paralelo de líneas (llamado *organum*).

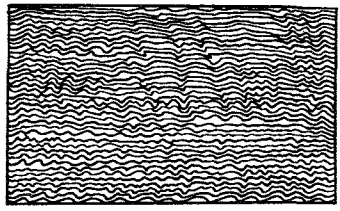
Tal vez el más grande de los descubrimientos en música haya sido el de los movimientos oblicuos o contrarios de líneas. En occidente, esto sucedió alrededor del final del siglo XI.



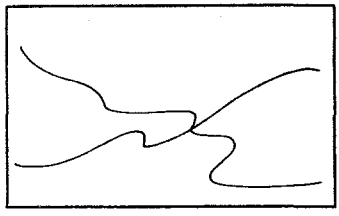
Contrapunto es como escuchar a distintos oradores con puntos de vista opuestos. En todo contrapunto hay un evidente pugilato, un deleite en la oposición por la oposición misma, pero no a expensas de la claridad.

Tal vez sea más que una mera coincidencia el hecho de que su desarrollo haya tenido lugar en el momento en que el poder independiente de las ciudades (y los gremios medievales) comenzaba a desafiar la autoridad feudal.

Muchas líneas musicales combinadas (digamos cuarenta) producen una textura densa (masa sólida). No pueden apreciarse muchos detalles en una textura de ese tipo.



Pocas líneas (digamos dos) producen una textura clara —como un dibujo de Matisse—.



Salvo que se deseen lograr efectos especiales, se preferirá siempre la limpieza en la música. El compositor avezado aligera; el compositor torpe recarga.

El objetivo es que usted debería *oir* lo que está sucediendo.

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Se pregunta a la clase: ¿Cómo haríamos para producir la textura más opaca posible? Se ensayan muchas soluciones hasta llegar a la conclusión de que si cada estudiante canta una nota diferente se obtendrá la máxima densidad buscada.

(2) ¿Y la textura más transparente posible? "Una voz sola", dice alguien. ¿Pero puede una sola voz constituir una textuta? ¿Cuál es el mínimo número de voces requeridas para obtener una textura? ¿Cómo tendrían que estar las voces para producir el efecto de máxima transparencia buscado: muy juntas o muy separadas? Experimente con distintos intervalos.

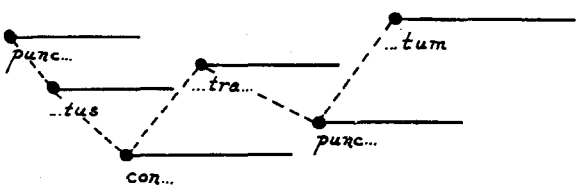
(3) Se dan textos para ser puestos en música por la clase, de manera que ilustren las texturas que expresan:

Esta es una textura muy opaca.

Esta es una textura muy transparente.

(4) Escuchen algún *organum*. Escuchen alguna música coral renacentista para varias voces, por ejemplo el motete a cuarenta voces de Thomas Tallis. Escuchen una partitura de Wagner. Escuchen una partitura de Webern. Comenten las diferencias de textura.

(5) Se da el texto "punctus contra punctum". Utilizando distintas voces o grupos de voces y dividiendo la frase de la manera que se desee, elabore una ilustración de las tensiones contrapuntísticas que estas palabras implican.



Ritmo

El ritmo es dirección. El ritmo dice: "Yo estoy aquí y quiero ir hacia allá".

Es como la flecha en una pintura de Paul Klee. Acerca de la flecha dice Paul Klee: "El padre de la flecha es el pensamiento: ¿De qué manera extiendo mi alcance? ¿Más allá de este río? ¿De este lago? ¿De esa montaña?".

Originalmente, "ritmo" y "río" estaban etimológicamente emparentados sugiriendo más el movimiento de un recorrido que su división en articulaciones.

En el sentido más amplio, el ritmo divide el todo en partes. El ritmo articula un trayecto como si fueran pasos (dividiendo todo el recorrido en partes) o cualquier otra división arbitraria del mismo. "El ritmo es forma recortada en el TIEMPO, así como el dibujo es ESPACIO determinado". (Ezra Pound).

Puede haber ritmos regulares y ritmos nerviosos, irregulares. El hecho de ser regulares o no, nada tiene que ver con su belleza. El ritmo de cabalgar podrá ser irregular, pero esta forma de trasladarse es disfrutada por mucha gente.

Así como hablábamos de espacio real y espacio virtual, también podemos hablar de tiempo real y tiempo virtual.

Un ritmo regular nos sugiere las divisiones cronológicas del tiempo real —tiempo de reloj (tic-tac)—. Este tipo de ritmo vive una existencia mecánica.

Un ritmo irregular estira o comprime el tiempo real dando lo que podríamos llamar tiempo virtual o psicológico. Es más parecido a los ritmos irracionales de la vida.

La música puede existir ya sea en tiempo virtual o bien en tiempo de reloj, aunque ella prefiera el primero, para evitar la monotonía.

Un reloj, decía William Faulkner, mata al tiempo.

No tenemos mucha polirritmia en la música occidental porque estamos condicionados por el tic-tac audible del reloj mecánico. Es posible, por lo tanto, que las sociedades que muestran las mayores aptitudes rítmicas (africanas, árabes, asiáticas) sean precisamente aquellas que han estado más alejadas del contacto con el reloj mecánico.

Puesto que el ritmo es como apuntar con una flecha en cierta dirección, el objetivo de todo ritmo es llegar a destino (el acorde final).

Algunos ritmos llegan a su destino y otros no.

Las composiciones rítmicamente interesantes nos mantienen en suspenso.

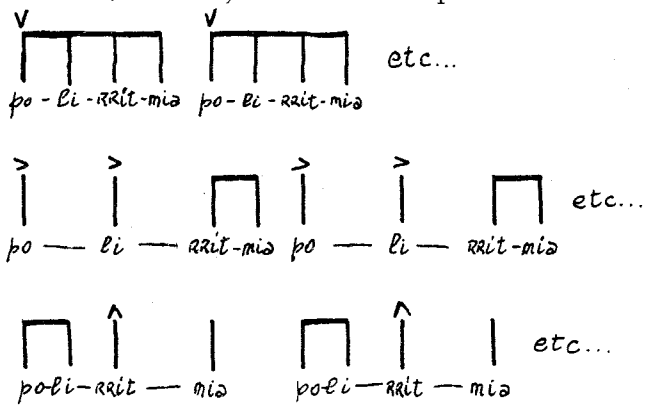
EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) En los párrafos anteriores se ha hecho referencia a la invención del reloj mecánico y a la manera en que esto afectó a la música occidental. Esta no es una idea original, aún cuando se le ha ocurrido a poca gente. El hecho es que todos los métodos utilizados previamente para medir el tiempo (relojes hidráulicos, de arena, de sol) fueron *silenciosos*. El reloj mecánico es audible. Por primera vez en la historia, la duración fue dividida en proporcionadas unidades de tiempo que *sonaban*. Nuestro método tradicional de notación rítmica cuantitativa –que apareció con los así llamados compositores del *Ars Nova*, que vivieron en el siglo XIV, poco después de la invención del reloj– divide las notas en unidades de tiempo, cada una en *proporcionada* relación con las otras. Esto es completamente diferente a los ritmos cualitativos que precedieron al reloj mecánico y a las formas cualitativas de notación rítmica que comienzan a ser usadas en la música contemporánea, ahora que el reloj ha sobrevivido a su utilidad.

Es interesante hacer notar que mientras hemos vivido siempre bajo el totalitario hechizo del reloj, nosotros mismos somos pobres relojes.

El hombre aspira en realidad al fluido concepto de lo que hemos llamado tiempo virtual. Esto puede ilustrarse con un senci'lo ejercicio en que se pide a varios estudiantes: Moviendo su brazo en sentido horario, describan una circunferencia absolutamente continua de duración arbitraria –digamos treinta segundos– ¡llegando a tiempo al punto inicial! ¿Puede hacerse? Vea nuestra demostración sobre este tema en la Transcripción Segunda.

(2) Se da a la clase el texto "polirritmia". Recitando esta palabra de diferentes maneras, construyan un coro de polirritmos. Por ejemplo:



Pruebe agregar los siguientes movimientos corporales para destacar los diferentes ritmos:

Castañetear con dedos	∨
Dar palmadas	>
Golpear con los pies	∧

(3) El adiestramiento rítmico en Occidente ha quedado muy rezagado respecto al melódico. Hay numerosos ejercicios excelentes de Hindemith y otros, creados con el fin de mejorar nuestras débiles destrezas rítmicas. He aquí un buen ejercicio elemental, apropiado para realizar en clase, creado por Gabriel Charpentier —quien, incidentalmente, también tiene el mérito de haber inventado el ejercicio del reloj.

El ejercicio debe ser dominado primero por toda la clase al unísono. Luego podrá ser realizado en forma de canon por distintos grupos.

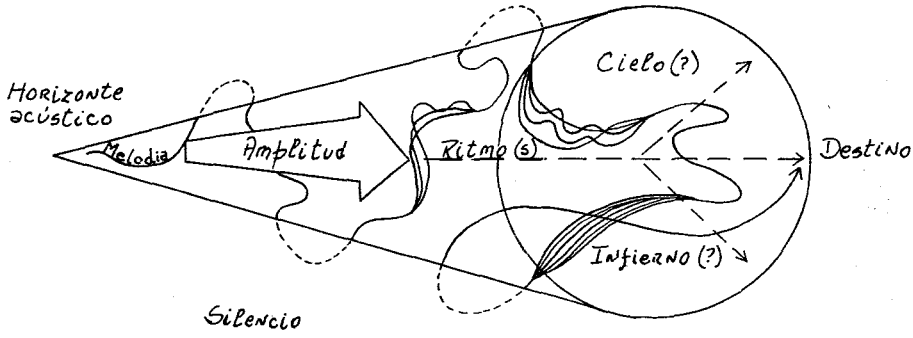
1 = "Ah" (voz)	1234	1324	1342
2 = 2 pasos	2341	2314	2143
3 = 3 castañeteos	3412	3124	3142
4 = 4 palmadas	4123	4213	4312
	1432	2134	1423
	2431	1243	2413
	3421	3214	3241
	4231	4132	4321

(4) Otro ejercicio útil sobre ritmo asimétrico consiste en idear mensajes en código Morse que deben ser palmeados rápidamente al unísono. Cada estudiante puede además inventar una "firma rítmica" con su propio nombre. Pueden crearse polirritmos acoplando estas "firmas rítmicas", algunas al doble de velocidad, otras a media velocidad, etc.

CLASE NOVENA

El Paisaje Sonoro Musical

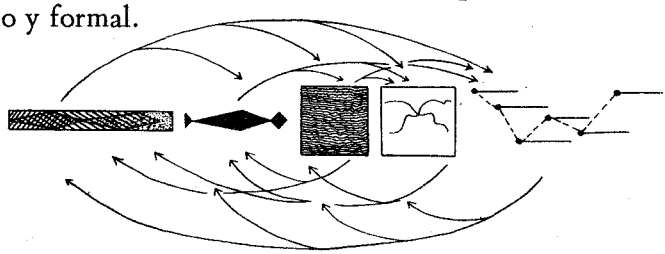
Ya estamos en condiciones de combinar todos los parámetros expresivos de los que hemos venido hablando durante las primeras ocho clases, y de pensar en ellos como interactuando en un cono de tensiones.



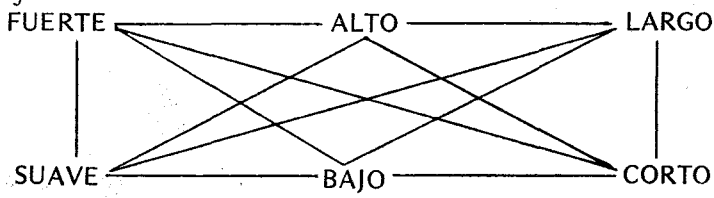
Una composición musical es el tránsito en vaivén a través de este cono de tensiones.

EJERCICIOS, DISCUSIONES, TAREAS

(1) Tome varios de los ejercicios vocales precedentes y trate de adaptarlos en una pequeña composición coral. Distintos grupos pueden ejecutar ejercicios diferentes en orden diferente para crear un interés contrapuntístico y formal.

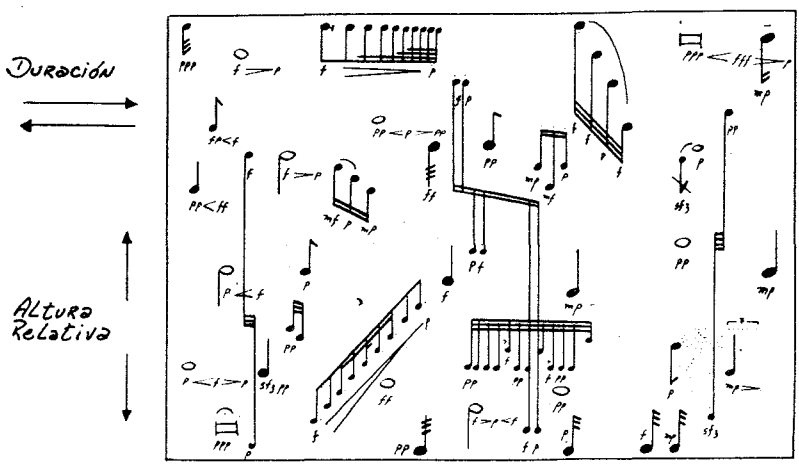


(2) Otra manera de visualizar las tensiones dinámicas del paisaje sonoro es estudiar las implicancias de un esquema del tipo que mostramos más abajo:



Para crear una movilidad expresiva haga que diferentes estudiantes canten o toquen pequeños ejercicios que combinen estos parámetros característicos de todas las maneras posibles, por ejemplo fuerte-alto-largo, seguido de corto-bajo-suave, etc.

(3) Una tercera posibilidad sería leer al azar un gráfico como el siguiente. Los efectos deben ser claramente distinguibles entre sí.



(4) Otra forma: dar a los mismos grupos o individuos descripciones verbales para ser interpretadas en forma de secuencia:

> Muy agudo – largas notas suaves, aumentando lentamente de volumen – repentinamente fuerte y corto – notas agudas que bajan, se suavizan y se estiran – curva totalmente melodiosa – apagándose, creciendo, creciendo y apagándose – sube cadenciosamente – ahora, equilibrada en serena calma – notas cortas y muy suaves repetidas lentamente, luego más rápido – una línea precipitándose a tierra – una línea anhelando el cielo – gestos extravagantes – nota largamente prolongada que se desvanece suave y lentamente – silencio profundo.

(5) Para el pintor Paul Klee, un dibujo lineal era como salir de paseo. La descripción que sigue le pertenece. Es obvio que el paseo con un lápiz puede ser también un paseo musical con un instrumento, se la incluye aquí para ofrecer un texto que podría ser improvisado por un grupo de instrumentos, solos y en conjunto.

> ". . . movimiento más allá del punto muerto (línea). Después de un ratito nos detenemos para dibujar una respiración (línea rota, o si se repite, línea rítmicamente interrrumpida). Una mirada hacia atrás para ver por donde anduvimos (movimiento contrario). Un río. . . (movimiento ondulante). Se dice que más arriba hay un puente (serie de arcos). . . Encontramos a alguien con las mismas ideas. Al principio estamos unidos en el placer (convergencia). Luego gradualmente se interponen diferencias (dos líneas se mueven independientemente). Hay cierta exitación por ambos lados (expresión, dinámica y carácter de la línea). Cruzamos... un denso bosque. Otro río se pierde en la niebla . . . Los tejedores de canastas regresan a casa con su carro (la rueda). . . Oscurece, y el ambiente se torna húmedo y sofocante. Sobre el horizonte, un breve relámpago (línea en zig-zag). Todavía brillan las estrellas sobre nuestras cabezas (series de puntos). . .Antes de quedar dormidos muchas de estas imágenes volverán a nuestra memoria, ya que hasta un paseo tan breve como éste está lleno de impresiones".

(6) He aquí otro texto fuera de lo común que fue usado como base de una composición (improvisación) por un grupo de instrumentistas y vocalistas. El texto fue presentado en segmentos y se pidió a los estudiantes que elaboraran pequeños fragmentos, ilustrando su contenido. Luego se unieron los segmentos. Durante la interpretación *se* debería intentar que las cosas intencionales *suenen* intencionales, mientras que las espontáneas y sorpresivas suenen espontáneas y sorpresivas. Esto significa que la composición completa puede ser una combinación de segmentos ordenados y desordenados.

"Frío cálculo, puntos de color al azar, construcción matemáticamente exacta,... ora silenciosa ora estridente, elaborada perfección, colores como un toque de trompetas o un pianissimo de violín, superficies grandiosas, calmas, oscilantes, rugosas.

Wassily Kandinsky: de un catálogo, 1910

(7) Se divide una clase de instrumentitas en grupos. Si la clase es numerosa, pueden formarse hasta ocho grupos. Cada grupo elige un director. Se asigna la siguiente tarea a todos los grupos:

ENCUENTREN UN SONIDO INTERESANTE

Se conceden diez minutos para experimentar (preferiblemente en aulas separadas). No se hacen restricciones, salvo que el respectivo sonido deberá involucrar a todos los miembros del grupo. Podrá ser consonante, disonante, corto, largo –lo que prefieran–. El docente debe estar preparado para escuchar también algunos sonidos muy poco comunes. En una ocasión, por ejemplo, ejecutantes de bronces produjeron curiosos efectos desarmando parte de la tubería de sus instrumentos.

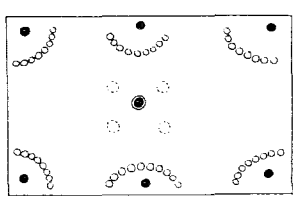
Vuelven los grupos. Ejecutan sus sonidos. Los otros grupos actúan de críticos. Si el sonido obtenido no les interesa, mandan al grupo en cuestión a buscar uno mejor. Una vez que todos los sonidos hayan pasado por la dura prueba, la clase recibe una segunda terea:

ENCUENTREN UN SONIDO CONTRASTANTE

El contraste debería ser lo más completo posible. Nuevamente, no se hacen restricciones. Diez minutos después se ejecuta la segunda serie y es discutida, criticada. La clase siente a menudo que los sonidos no contrastan satisfactoriamente con el primero y varios grupos son enviados afuera a buscar sonidos mejores.

El ejercicio anterior se repite hasta que cada grupo tenga cinco sonidos, cada uno de ellos substancialmente diferente de todos los demás; por ejemplo, un sonido alto y fuerte, un sonido bajo y suave, un sonido melodioso, un sonido áspero, etc.

Ahora se separan los grupos alrededor del aula, de espaldas al centro, como indica la figura. Los directores permanecen delante de sus respectivos grupos mirando el centro. El docente, como director general, se ubica en el centro del aula.



El director general puede señalar ahora a cualquiera de los subdirectores con su mano izquierda, indicando con los dedos cuál sonido quiere que sea ejecutado (1-5). Con su mano derecha, les indica cuándo iniciar o finalizar la ejecución. Tan pronto como los subdirectores ven estas señales, las comunican a sus respectivos grupos. Puede ejecutarse cualquier cantidad de sonidos, ya sea superpuestos o bien uno a continuación del otro. Cualquier cantidad de sonidos podrá ser acumulada o quitada. Debería crearse una sensación de movilidad del sonido indicando constantemente entradas y cortes a distintos grupos. Con un poco de práctica, el director general aprenderá pronto cuáles sonidos combinan bien y cuáles no.

En la segunda etapa, un pequeño grupo de tres o cuatro solistas avanza y se sienta alrededor del director general, frente a él —es decir, dando la espalda a los demás músicos—. Ahora, los sonidos originales deberán ser considerados como un fondo armónico para improvisaciones solísticas. El director general indica al solista, con un golpecito en el hombro, cuándo comenzar o interrumpir. Los solistas deberán producir sonidos que contrasten significativamente con los sonidos de conjunto, cualesquiera fuesen los que estén sonando, a fin de preservar su identidad como tales. Esto no significa, por supuesto, que habrán de tocar simplemente más fuerte que los demás, sino que deberán producir sonidos tan nítidamente contrastantes con lo que oigan en un momento dado que puedan ser escuchados sin dificultad. Durante el experimento la música es interrumpida varias veces. Si alguien en el aula no oyera la ejecución del o de los solistas que estuviesen tocando en ese instante significa que algo esta funcionando mal y se debería determinar qué es mediante una discusión.

El objeto de este experimento es el de mantener el sonido tan fluido como sea posible. Los conjuntos y los solistas deberán hallarse en un estado de continua interacción. A veces podrá suprimirse todo y un solista tendrá a su cargo una *cadenza* sin acompañamiento; otras, todo el grupo se hallará envuelto en un furioso *tutti*.

Asignando a los músicos distintas ubicaciones en el recinto y de espadas unos a otros, se desalientan los instintos de rebaño y se estimula a los ejecutantes a usar sus propias mentes y oídos.

NOTA: Si bien la primera de estas transcripciones no fue obtenida en la Universidad Simon Fraser sino en una clase para ejecutantes de instrumentos de cuerdas dictada en la Escuela de Mùsica de Verano de North York, la incluimos aquí por estar relacionada con algunos de los aspectos tratados en las clases precedentes. Es similar a las "sesiones disparatadas" que frecuentemente jalonaron nuestro trabajo durante el curso de "Limpieza de oídos", donde las ideas fueron sacadas de sus caparazones y empíricamente ensayadas.

I

Charles Ives y la Perspectiva

OBSERVACIONES: El curso dedicó dos o tres clases a discutir sobre Charles Ives, ese hombre notable, y su notable música. Mucho de la música de Ives refleja la vida del compositor en Nueva Inglaterra. Le gustaba incorporar a su música los sonidos de su entorno natal —una tonada campestre para violín, un coro de iglesia, una banda de pueblo—. En el segundo movimiento de *Three Places in New England* —Putnam's Camp— Ives incorpora no sólo una, sino varias bandas. La atmósfera es la de un picnic del 4 de julio, con todas las bandas de kilómetros a la redonda vestidas de fiesta y en deportiva competencia unas con otras. La escena puede imaginarse bastante fácilmente. La clase acaba de escuchar una grabación de "Putnam's Camp".

Schafer: Bueno, ¿qué piensan de ésto?

Un estudiante: Muy regocijante.

Otro estudiante: A mí me gustó. Por momentos fue terriblemente confuso, pero pude reconocer un montón de melodías y seguirlas muy fácilmente.

Un tercer estudiante: Al principio me pareció bastante divertido — como la Sinfonía de los juguetes *de Haydn. Lo que más me atrajo fueron los ritmos; muy complejos y modernos. Toda la cosa sonaba muy fresca. Me gustó.*

Otro estudiante: Al final los sonidos eran tan chocantes y confusos que parecían anularse mutuamente. En lugar de que vinieran todos juntos al final, pasó justamente lo contrario. Parecía que cada cual tocaba algo diferente.

Schafer: Y así era. Una vez, Ives escuchó su obra desde la platea. Cuando terminó, alguien se disculpó por el efecto de revoltijo, pensando que era una falla de la orquesta, pero Ives dijo: "Salió maravillosa! Cada cual por su lado, exactamente como en una fiesta de pueblo". * (Risas)

Estudiante: Pero eso es justamente lo que no me gustó. Todo era tan complicado que no se podía sacar nada en limpio. Pensé que era en broma.

* De: Henry Cowell, Charles Ives and his Music, New York, 1955, p. 106.
La cita siguiente: ibid, p.66n.

Schafer: ¿El humor tiene algo de malo?

Estudiante: No, pero cuando una cosa es tan confusa nadie puede entenderla.

Schafer: Antes que nada, hay que tener cuidado cuando se dice *nadie*. Uno tiene todo el derecho de rechazar la pieza que sea, pero no puede pretender hablar por todos los demás. Sólo los críticos de música son lo bastante arrogantes como para pensar que pueden decir una cosa así. Tenemos que ser más humildes y opinar sólo por nosotros.

Si prefieres la música clara, donde se entienda todo lo que está pasando, tienes todo el derecho del mundo. Admiro tu curiosidad intelectual. Otros, sin embargo, disfrutan simplemente al escuchar una pieza musical, tal vez permitiéndose a sí mismos sumergirse completamente en ella, sin entender nada, sencillamente experimentando el sonido. Me inclino a pensar que lo que pasa con una pieza musical es problema del compositor, y aunque entiendas bastante poco, será suficiente que sepas cómo responder. Trataré de darte una analogía. Por ejemplo,

(Tomando de su bolsillo una cuenta telefónica perforada en una tarjeta IBM)

¿Puede decirme alguien qué significan las perforaciones de esta tarjeta?

(Meneo de cabezas)

A mí no me dice nada, aunque para la compañía de teléfonos aquí haya una abundancia total de información. A mí me basta con saber que tengo que pagar la cuenta. Es verdad que en las composiciones de Charles Ives pasan un montón de cosas al mismo tiempo y que su música parece estar en colisión constante consigo misma. Tal vez lo que él quiera no es que ustedes se concentren en algo en particular, sino que se ahoguen en las texturas sonoras.

Pero observemos más de cerca esta confusión. ¿Cómo se produce esta sensación de caos total? ¿Ives se limitó a tomar media docena de marchas diferentes, desmembrarlas, pegar una arriba de la otra y después tocarlas todas juntas?

Estudiante: ¡No es este tipo de confusión! No me imaginé que varias piezas musicales distintas pudieran ir tan bien juntas. Si yo eligiera tres o cuatro marchas habría un bochinche completo todo el tiempo. Hubo partes de la obra en las que todo parecía juntarse y después separarse nuevamente. A veces se escuchaban sólo una o dos bandas y podía decirse cuál era cuál.

Schafer: ¿Y qué pasó con las otras?

Estudiante: No sé. ¡Supongo que habrán dado vuelta en la esquina!
(Risas)

Schafer: Esa no es una idea tan disparatada como se imaginan. Vas por el camino correcto.

Estudiante: Bueno, si estuviera parado en un lugar, digamos en una esquina, y las bandas estuvieran marchando alrededor, los sonidos aparecerían y se desvanecerían gradualmente. Al final parecía como si todas las bandas convergieran en la esquina, en sus propias narices. . .

Otro estudiante: . . . y tocaran a todo volumen tratando de no perderse.
(Risas)

Schafer: Lo hiciste muy descriptivo, y creo que es exactamente así. Esta es una pieza musical muy pintoresca. ¿Se te ocurre alguna palabra que describa la situación que tenemos en esta obra en la que algunas cosas pasan en primer plano, mientras que otras suceden a la distancia?

Estudiante: Perspectiva.

Schafer: Exactamente. ¿Y cómo hace el compositor para crear esa ilusión de perspectiva? ¿Por medio de. . .?

Estudiante: . . . control del volumen.

Schafer: Este es un recurso musical muy importante ¿verdad? Cuando un compositor quiere destacar algo, lo hace sonar más fuerte que el resto de la música. Sería como poner algo en un primer plano, donde será mejor percibido. Un sonido suave se ubica en el fondo, desde donde se distingue menos claramente. Los pintores renacentistas descubrieron la perspectiva como un medio para diferenciar en sus pinturas lo importante de lo secundario. Al mirar una pintura medieval es a menudo muy díficil decir cuáles son las cosas importantes y cuáles no, porque todas parecen existir juntas en un primer plano. En música, al aumentar el volumen de algo, lo estamos empujando hacia adelante. Al suavizarlo lo colocamos atrás, donde será menos conspicuo. ¿Piensan que toda la música tiene perspectiva?

Estudiante: Casi todas las piezas musicales tienen pasajes suaves y pasajes fuertes.

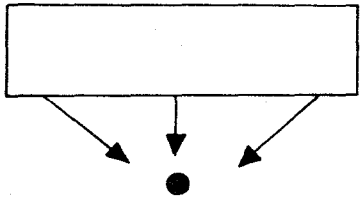
Schafer: Permítanme que les haga escuchar otra obra. Es una marcha para banda de la época de Napoleón.

Pasa la grabación. Como toda marcha militar es consistentemente fuerte casi desde el principio hasta el fin).

Schafer: Sigamos con este asunto de la perspectiva —¿Está o no presente aquí?

Estudiante: Me parece que no. Se mantuvo fuerte prácticamente todo el tiempo.

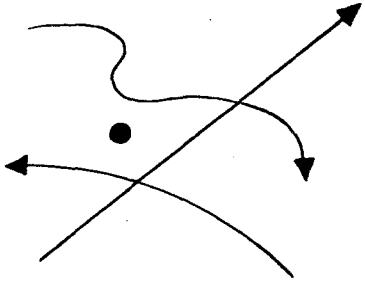
Schafer: ¿Como una banda de colegio secundario? (Risas) Todos actúan por sí mismos. Cada uno ha decidido hacerse oir, independientemente del hecho de tener o no un papel destacado. Al escuchar esta última grabación probablemente hayan tenido la sensación de que toda la banda estaba tocando exactamente al frente de ustedes, casi encima. De esta manera:



¿Y la obra de Ives?

Estudiante: Hay desplazamiento, están marchando de aquí para allá, se alejan y luego se acercan nuevamente.

Schafer: Algo así, tal vez:



Estudiante: Pero en realidad no se movían ¿verdad?. Era sólo la impresión que producía el hecho de que diferentes grupos parecían volverse más fuertes o más suaves en instantes diferentes.

Schafer: No es más que una ilusión, por supuesto, creada por una utilización inteligente de la dinámica. Sabemos, sin embargo, por nuestros experimentos previos, que los sonidos pueden literalmente moverse alrededor de una habitación al ser transferidos de un músico a otro. Tal vez hasta se podría pedir a los músicos que cambiaran de lugar entre ellos. Ives ha sugerido algunas posibilidades en este sentido y le ha correspondido a otros

compositores experimentarlas más exhaustivamente.

Teniendo en cuenta estas ideas me gustaría intentar con ustedes un experimento. Está doblemente vinculado a los temas que hemos venido discutiendo; lo verán enseguida. Vamos a componer una pequeña pieza de música descriptiva. Aquí tengo un texto que describe la escena:

> "Un paseo, un día domingo por la mañana. . . Caminamos por el prado a orillas del río y escuchamos el lejano canto que proviene de la iglesia, al otro lado del río. La niebla no había abandonado por completo el lecho del río; uno podría recordar siempre los colores, el correr del agua, las orillas y los árboles."

¿Cuáles son los puntos de mayor interés de la descripción?

Estudiante: El río con la niebla que se levanta, la iglesia al otro lado, los colores a la luz de la mañana.

Schafer: Supongamos que reconstruimos en esta aula la geografía de la escena, y hacemos con ella un arreglo musical. Yo seré el narrador que camina a orillas del río. La orilla en que me encuentro será el frente del aula. ¿Dónde estaría la iglesia?

Estudiante: En el fondo de la sala.

Schafer: Bien. ¿En qué se convierte entonces el resto de ustedes?

Estudiantes (fantasiosamente): ¡Nosotros somos el río!

Schafer: Lamentablemente no tienen otra alternativa. ¿Cómo sugieren que musicalicemos la escena?

Estudiante: Representar la iglesia y el coro es sencillo. Podríamos simplemente ejecutar himnos.

(Tienen un par de libros de himnos y Schafer sugiere que se elija un cuarteto de cuerdas que ejecute la armonía a cuatro voces. Se les pide que vayan a otra aula, elijan un himno, lo ensayen y vuelvan diez minutos después listos para tocarlo).

Schafer: Ahora, respecto al río: ¿Cómo piensan que podríamos imitar a este manso río con la niebla que se levanta?

Estudiante: Obviamente podríamos tocar algo suave —sonidos suaves, murmurantes. Cada uno podría tomar dos notas diferentes y tocarlas suavemente como un lento movimiento ondulante.

Schafer: Hagamos la prueba.

(Ensayan. Después Schafer les pregunta si están satisfechos con el sonido o si creen poder mejorarlo de alguna manera.)

Estudiante: Yo pienso que los violines podrían tocar efectos deslizantes muy agudos y lentos para dar la impresión de que la niebla se eleva lentamente en espiral. Las cuerdas más graves podrían seguir con

esos trinos lentos representando las aguas profundas del río.

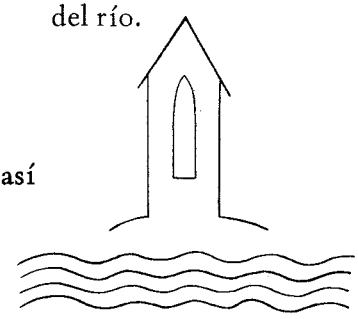
(Repiten el sonido de acuerdo con estas sugerencias. El suave y velado sonido de las cuerdas parece en efecto evocar la imagen del río cubierto de niebla. Mientras tanto, regresan los otros estudiantes con su himno.)

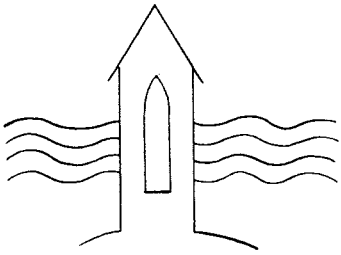
Schafer: Estoy seguro de que estarán ansiosos, como yo, por ver cómo suena todo esto junto.

(Comienzan. Corre el río y el cuarteto ejecuta el himno. Después del ejercicio le pide a la clase que lo comente.)

Estudiante: El himno sonaba demasiado fuerte. Si realmente venía del otro lado del río hubiera debido sonar más lejano.

Schafer: Sí, el cuarteto *sonó* muy fuerte. Tuve la sensación de que el río no me separaba de la iglesia, sino que la iglesia me separaba del río.





Estudiante: ¿No sería mejor aún que comenzaran a tocar las cuerdas de un lado del aula, incorporándose luego gradualmente las otras, para dar la impresión de que el río se desliza a través de la escena?

Schafer: Es una buena idea. Repitámoslo de esa manera. Yo moveré lentamente mi brazo de un lado a otro de la clase y podrán empezar a medida que los señalo. Que el cuarteto de cuerdas recuerde que está del otro lado del río, no del mío. Toquen con un sonido pleno, pero suave.

(Se repite la experiencia. La sensación es realmente curiosa. A través de las letárgicas disonancias en sordina del río se escuchan las armonías filtradas de un distante himno diatónico. Todo el mundo está impactado por el sonido como ilustración atmosférica del texto.)

Schafer: Creo que ahora tendría que identificar el texto. Pertenece a Charles Ives. Así describió su inspiración para el tercero de sus *Tres lugares de Nueva Inglaterra* titulado "El Housatonic en Stockbridge" El Housatonic es el río; Stockbridge es el pueblito con su iglesia. Ustedes ya han orquestado la escena, así que es hora de ver qué es lo que Ives hizo a partir de la misma idea.

(Schafer toma el disco y lo pone en la bandeja mientras la clase aguarda con curiosidad el comienzo de la música...)

Música para Papel y Madera

OBSERVACIONES: Se empieza prestando atención a los sonidos. El mundo está lleno de sonidos, pueden escucharse en todas partes. Los sonidos más obvios son los que se pierden con más frecuencia, y la operación de limpieza de oídos, entonces, debe centrarse en aquellos. Una vez que los estudiantes hayan limpiado sus oídos lo suficiente como para escuchar los sonidos que los rodean, podrán pasar a una etapa más avanzada y empezar a analizar lo que escuchan. Sería posible reconstruir de manera sintética, o por lo menos obtener una lograda imitación, de un sonido escuchado, suponiendo que el análisis haya sido acertado. Es en este punto donde la limpieza de oídos deja lugar al *entrenamiento auditivo.*

(Se entregan varias hojas de papel a cada estudiante. Schafer empieza a escribir un mensaje ininteligible en el pizarrón.)

XOMYBAF ABND FERITOOM YBLLL ZIVP...

Invariablemente, por lo menos un estudiante comenzará a copiar.
De repente, Schafer se da vuelta.)

Schafer: ¿Por qué estás copiando?

Estudiante: No sé. Pensé que...

Schafer: ... Pensaste simplemente que era natural escribir sobre una hoja de papel, aunque fueran cosas sin sentido. Pero supongamos que esta hoja de papel (sosteniéndola) no tiene por qué ser escrita. Este papel es un instrumento musical.

Clase: ?

Schafer: ¿Han pensado alguna vez en una hoja de papel como si fuera un mecanismo para producir sonidos?

Estudiante: No, no exactamente.

Schafer: Ahora tienen esa posibilidad. Que todo el mundo tome una hoja de papel y experimente con ella para ver cómo suena. ¿De cuántas maneras diferentes piensan que se la puede hacer sonar?

(Descubren muchas formas diferentes. Algunos estudiantes estrujan lentamente su papel, otros lo hacen rápidamente, algunos lo rompen lenta o rápidamente, algunos lo doblan, hay quienes soplan a través de éste o le dan golpecitos con los dedos o un lápiz. La clase tiene varios minutos de libertad para descubrir al papel como generador de sonidos.)

Schafer: Creo que aquí se podrían escuchar algunos sonidos muy ingeniosos pero, por supuesto, mientras todos ensayaban al mismo tiempo sonaba bastante confuso. Tomemos otra hoja y que cada uno produzca su propio sonido independientemente.

(La clase repite los sonidos uno por uno. Uno de ellos —golpecitos en el papel con la punta de los dedos— es demasiado tenue.)

Schafer: (A los estudiantes del lado más alejado del aula): ¿Pudieron escuchar eso?

Estudiantes: No.

Schafer Entonces es culpa de ustedes; no estaban suficientemente silenciosos. No respiren, si es necesario; cierren todo menos los oídos. Prueba de nuevo.

(Los dedos de la muchacha golpean el papel con la delicadeza de un sismógrafo.)

Schafer: ¿Y ahora lo escucharon?

Estudiante: Apenas. ¡Es muy suave!

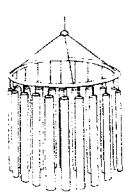
Schafer: ¡Ya lo creo! Es un susurro. Más razón para escucharlo con cuidado. Un susurro es información secreta y privilegiada. Esta es la razón por la que esforzamos más a nuestros oídos para lograr escucharlo. Escuchar cualquier sonido delicado supone un privilegio similar; la mayoría de la gente nunca lo hace.

Ahora podríamos tratar de realizar una improvisación con nuestros instrumentos de papel. A medida que yo los vaya señalando, al azar, quiero que produzcan con su papel un sonido sustancialmente diferente al de la persona precedente. Esto pondrá más a prueba su atención e ingenio ya que no sabrán qué habrá de hacer su predecesor hasta tanto no lo haga.

(Este ejercicio de improvisación es ejecutado con una cierta divertida solemnidad durante varios minutos hasta que la clase agota los papeles.)

Schafer: Al darle una voz al papel, hemos dejado al descubierto su alma sonora. Todos los objetos de la tierra tienen un alma sonora —por lo menos, todo objeto que se mueve, suena—. Esto no quiere decir que todo sonido sea encantador, sino simplemente que puede ser escuchado si ponemos nuestros oídos a trabajar.

Ahora quiero presentarles otro sonido bastante simple. (Saca del bolso un sonador de bambúes). ¿Saben qué es esto?

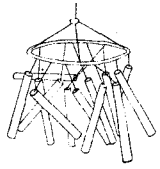


Estudiante: Es un sonador japonés. Se cuelga en cualquier lugar afuera y el viento al soplar a través de él, produce un sonido entrechocado.

Otro estudiante: ¿Originariamente no se usaban para protegerse de los espíritus diabólicos?

Schafer: Podrías tener razón. Es muy posible, ya que si se lo golpea fuerte, el estruendo puede llegar a asustar.

(Golpea rápidamente el sonador con la mano y lo suspende luego permitiendo que las cañas golpeen unas contra otras hasta que quedan en reposo.)



Schafer: Es un sonido bastante interesante ¿Verdad?. Ahora tengo que pedirles algo. Quiero que todos ustedes en conjunto imiten con sus voces el sonido de este sonador. ¿Cómo lo van a hacer?

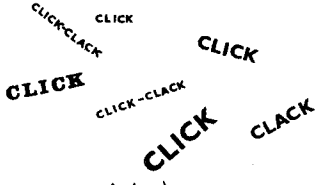
Estudiante: Es difícil: Los sonidos no tienen altura definida. No creo que podamos imitarlos con exactitud.

Schafer: Lo más parecido posible, entonces.

Estudiante: Bueno, es un sonido muy seco, suena como a hueco. Podríamos tal vez hacer chasquidos con la lengua.

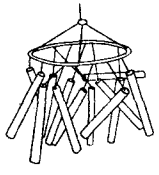
Schafer: Se puede comenzar así. ¿Por qué no pasas al frente y diriges la clase? Simplemente explícales lo que quieres hacer, y escuchémoslo.

(El estudiante pasa al frente e indica cómo producir diferentes tipos de chasquidos con la lengua. Da la señal para comenzar:



Los sonidos se desintegran en carcajadas.)

Schafer: ¿Los sonadores se reían? Si no es así, entonces sus carcajadas están fuera de lugar. Limítense a imitar a los sonadores. ¿No pueden hacerlo más parecido? Escuchen nuevamente el sonido original.



Estudiante: Me parece que hay algunos fonemas que se parecen un poco a esto, por ejemplo el sonido de la "k".

Schafer: Quieres decir la "K" como fonema y no como letra del alfabeto ¿verdad?

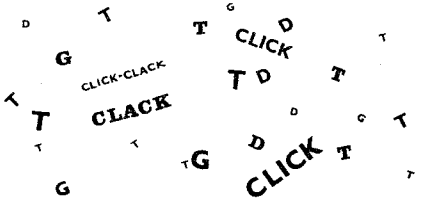
Estudiante: Si, la "k" como sonaría en "kick".

Schafer: Es interesante. (Escribiendo el alfabeto fonético en el pizarrón). ¿Cuál de estos sonidos piensan que se parece más al de las cañas de bambú?

Clase: *"d"*
. . . "g"
. . . "t". . .

Schafer: Nuevamente como fonemas, o sea de la manera como sonarían en palabras tales como "dad", "gol", o "tic". ¿Qué pasaría si Uds. agregasen todo esto a sus chasquidos?

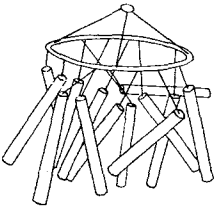
(Pasa a dirigir otro estudiante. Indica a algunos estudiantes que continúen con los chasquidos mientras otros agregan los fonemas.)



Schafer: ¿Y bien?. . .

Estudiante: Me parece que ha mejorado. Es más variado, así como el bambú produce una variedad de sonidos diferentes que dependen de cuáles son las cañas que entrechocan.

Schafer: Estamos empezando a lograr algo. Pero recién empezamos. Escuchen el sonido otra vez y piensen en algunas de sus otras características. ¿Qué le está faltando a nuestra interpretación?



Estudiante: Después del golpe, el sonido va desapareciendo gradualmente hasta que al final sólo se escuchan unos pocos y débiles "clicks".

Schafer: El sonido declina gradualmente hasta que desaparece por completo. ¿Y cómo comienza?

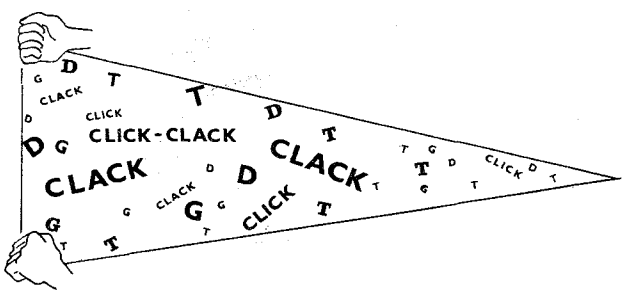
Estudiante: Muy abruptamente. Partiendo del silencio absoluto hay una súbita explosión de sonido.

Schafer: (señalando a un estudiante): ¿Querrías *tú* repetir el sonido teniendo en cuenta estas observaciones?

(El nuevo director pasa al frente y explica que la clase irá apagando el sonido a medida que él modela con sus manos una envoltura cónica. ¿Y el ataque inicial?. El estudiante permanece con sus brazos extendidos y los agita en el aire. Nada sucede.)

Schafer: ¿Estás dirigiendo, o midiendo algo? Discúlpenme por la interrupción, pero me parece que debo llamarles la atención acerca de la interrelación que existe entre la mente y el cuerpo. Un buen director debe tener siempre presente el efecto preciso que sus gestos van a tener sobre las respuestas psicológicas de sus ejecutantes. Un pasaje calmo, fluido, se presenta con un lírico movimiento de las manos. Un sonido brusco y repentino se indica con auténtica energía. Sobre todo, no olviden obtener la atención de sus ejecutantes antes de comenzar. Tú nos dijiste que el comienzo era explosivo, percusivo. No lo indiques entonces como si estuvieras revolviendo el aire. Prepárate, ponte firme y atácalo.

(El estudiante comprendió. Indica a la clase el ataque del sonido con sus puños cerrados. Luego con movimientos cada vez más suaves de los brazos deja que el sonido decline y se extinga en el silencio.)



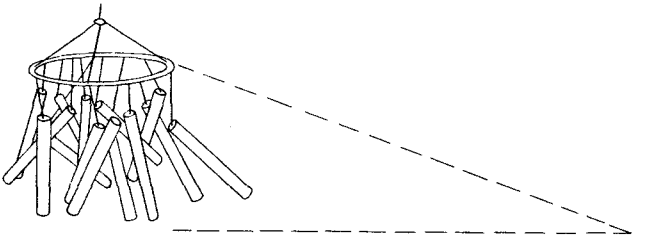
Schafer: Bravo! Ahora escuchen nuevamente el sonido original y observen si perciben algo más específicamente relacionado con este declinar.

(Hace sonar las cañas nuevamente. Todos escuchan, pero nadie percibe nada nuevo. Schafer pide al director que repita la imitación una vez más, y la clase lo hace.)

Schafer (mirando su reloj): Once segundos desde el comienzo hasta el final. ¿Alguién se fijó cuánto duraba el sonido original?

(Nadie reparó en ello.)

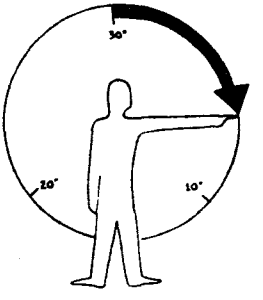
Schafer: ¿Podrían, por favor, medir el tiempo cuando yo vuelva a golpear?



Schafer: ¿Cuánto duró?

Estudiante: Treinta y tres segundos.

Schafer: Es interesante. Debido a nuestra ansiedad por obtener un buen ataque hemos disminuido la duración del sonido original a menos de la mitad. Al calor de nuestra interpretación creímos haber duplicado la duración del sonido original, pero ven cuán inexactos fuimos. Esta es la diferencia entre el tiempo real o tiempo reloj y el tiempo virtual, es decir el tiempo tal como nosotros lo vivimos. Cuando se trata de la exacta medición del tiempo, somos con frecuencia descuidados e inconsistentes.La verdad es que, como seres humanos, somos bastante malos relojes. Trataré de ilustrarles esta cuestión. Les propongo un problema: Moviendo el brazo en sentido horario, hay que describir un círculo absolutamente continuo de duración arbitraria (digamos, treinta segundos) llegando al punto inicial justo a tiempo. ¿Alguien quiere probar?



(Varios estudiantes lo intentan mientras son "cronometrados" por la clase. Ninguno lo logra, aunque algunos se acercan bastante. Finalmente:)

Estudiante: ¿Puede hacerlo Ud.?

Schafer: Puedo intentarlo.

(Lo intenta. Fracasa, llegando al punto de partida dos segundos antes del tiempo indicado.)

Schafer: La verdad es que resulta casi imposible lograrlo porque tendemos a *sentir* la duración más que a *pensar* lógicamente en ésta como

la acumulación de pequeños compartimientos de tiempo llamados segundos.

Pero volviendo al problema original, ahora pueden ver la necesidad de ser lo más científico y objetivo posible al analizar un sonido si se lo quiere reproducir con precisión. Ustedes no analizaron el sonido en forma apropiada, pues hubiesen observado su duración y, admitiendo un pequeño margen de error, habrían podido reproducir este aspecto junto con los demás.

Pero siento que hay aún otro aspecto del sonido original que se les ha escapado. Escuchen nuevamente y usen sus oídos.

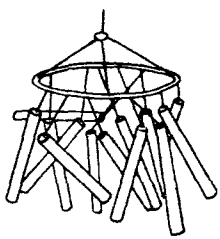
(Golpea las cañas nuevamente. Todos escuchan.)

Estudiante: Creo que debimos dividirnos en dos grupos produciendo uno los chasquidos y el otro los fonemas. Me parece que cada uno debería tener la libertad de poder elegir cualquier sonido que desee producir.

Schafer: Probemos.

(El nuevo estudiante dirige. Todos quedan libres para elegir sus propios sonidos.)

Schafer: Está mejor, pero todavía no me satisface. Descuidan una cuestión muy importante o al menos, no la explotan lo suficiente. ¿El sonador vibra en forma regular –clack, clack, clack?– Escuchen nuevamente y miren las cañas.

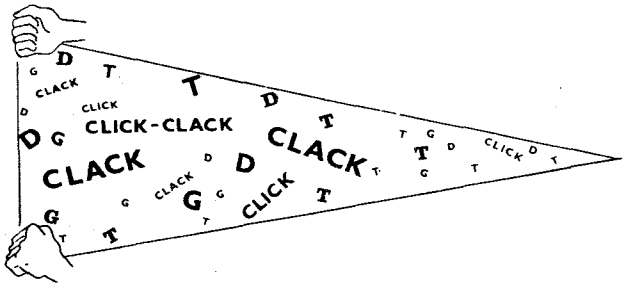


Estudiante: No, son muy libres. Vibran al azar.

Schafer: ¡Precisamente!. Mientras ustedes lo imitaban tuve todo el tiempo la sensación de que conscientemente trataban de ignorar este hecho. Por más variados que hayan sido los sonidos que ustedes obtuvieron, cada uno los articulaba de manera bastante regular; impusieron así un ritmo organizado a un sonido que no está organizado.

Estudiante: ¿No podríamos desorganizar los sonidos, entonces?. Cada uno debería articular sus sonidos de una manera completamente libre, sin ningún ritmo reconocible.

(Se repite el experimento por última vez.)



Schafer: ¡Muy bien!. Creo que hemos imitado al sonido original con la máxima aproximación posible utilizando voces humanas. Hemos tratado de considerar la duración del sonido, su forma dinámica, su timbre y textura rítmica. Finalmente hemos descubierto que las cañas de bambú realmente producen una pieza de música arrítmica o "aleatoria". Además, si ustedes quisieran producir una sensación de sorpresa o confusión típica del azar nunca traten de organizar sus sonidos. Esto nos lleva directamente al fondo filosófico de la música aleatoria, y creo que deberíamos seguir discutiendo esto mañana.

(Y así fue.)

CUATRO APENDICES

OBSERVACIONES:

Todo lo que hicimos durante el curso estuvo orientado a aguzar los oídos, a que se liberara la energía creadora latente, o bien a ambas cosas. Al preparar este libro hemos preferido ser concisos antes que excedernos en palabras. He aquí algunas breves notas acerca de algunas otras cosas que hicimos y discutimos en clase. El lector podrá ubicarlas muy fácilmente en el contexto apropiado.

I

Cuando se mencionó la afirmación de John Cage de que no hay nada como el silencio, todos permanecieron en silencio. El único sonido que se escuchaba en la clase era el roce contra el papel del lápiz de un estudiante que copiaba: "No hay nada como el silencio".

II

Un día se dio una tarea: Traigan a la clase algún sonido interesante. Algunos estudiantes estaban confundidos. Schafer: "Si les pidiera que traigan un libro interesante no tendrían ningún problema ¿Verdad? Bueno, simplemente vayan a sus casas y encuentren un sonido interesante. Es mucho más liviano que un libro".

Una estudiante trae un globo, lo infla, y luego lo desinfla de a poco –zzzzzzzzzzzhzhzhzhzhzhhiiiiiiiiiisssssssshshshsshsh–. Al preguntarle por qué era interesante, dijo que porque era imprevisible. Uno nunca sabe cuándo el globo va a hacer zhzhzh y cuándo shshshshsh.

Un muchacho trajo un sonajero de metal. Dijo que era interesante porque a pesar de haberlo oído durante toda su vida, era la primera vez que se le pedía que realmente lo escuchara.

Otra chica trajo una cajita de música. Le resultaba interesante porque los sonidos le parecían muy misteriosos; siempre la maravilló que tantos sonidos pudieran estar guardados dentro de una cajita tan pequeña.

Un muchacho se levantó y dijo la palabra "animal" una docena de veces. Explicó que eso le resultaba interesante porque cuanto más se

repite una palabra menos apropiada parece en relación a la cosa que se supone debiera representar. El sentido se va adormeciendo y sólo queda un curioso objeto sonoro del cual ha desaparecido todo significado.

III

Es sabido que nuestra actitud hacia la música –los sonidos que sentimos que son importantes y vale la pena registrar– está condicionada por los sonidos del medio propios de nuestro siglo, generación y ubicación geográfica en el mundo. Podría realizarse un interesante estudio acerca de los sonidos ambientales de distintos siglos, generaciones y áreas geográficas.

Un día, pedimos a la clase que observara una pintura de Peter Brueghel el viejo –"La riña del Carnaval con la Cuaresma"– y que registrara todos los sonidos, y sonidos potenciales, que hubiera en ella. Todo, desde el sonido producido por las muletas del lisiado contra el empedrado hasta la música del laúd.

Luego se le pidió que comparara los sonidos que se escuchaban en el siglo XVI con los que se escuchan en el siglo XX, por ejemplo la cantidad de sonidos humanos y de sonidos mecánicos.

(Puede hacerse el mismo experimento con cualquier cantidad de pinturas, dramas o poemas pertenecientes a distintas civilizaciones o períodos de la historia.)

IV

Un día alguien escribió un poema que dio a la clase motivo para pensar:

POEMA - SONIDO

Si hay silencio y sonido–

Silencio vacío de silencio es sonido
Silencio lleno de sonido es sonido
Sonido vacío de sonido es silencio
Sonido vacío de silencio es sonido
Silencio vacío de sonido es silencio
Sonido lleno de sonido es sonido
Sonido lleno de silencio es silencio
Silencio lleno de silencio es silencio
Silencio vacío de sonido es sonido
Sonido lleno con silencio es silencio

Si no hay nada como el silencio.–

Silencio vacío de silencio es sonido
Sonido lleno de sonido es sonido
Sonido vacío de sonido es sonido
Sonido vacío de silencio es sonido
Silencio vacío de sonido es sonido
Sonido lleno de sonido es sonido
Sonido lleno de silencio es sonido
Silencio vacío de sonido es sonido
Silencio lleno de silencio es sonido

Y para terminar, una pregunta:

"¿Por qué los hombres escuchan menos cuando bostezan?"
(Aristóteles, Libro de Problemas I, XI)

BIBLIOGRAFIA
(en español)

BIBLIOTECA SALVAT de grandes temas: *"La Música Contemporánea", Salvat Editores S.A., Barcelona, 1974.*

CAGE, John: *"El futuro de la música", artículo publicado en la Revista TALEA, Univ. Autónoma de México - Nº 1 - México, 1975.*

COKER, Jerry: *"Improvisando en Jazz", Ed. Víctor Lerú, Buenos Aires, 1974, (págs. 17, 18, 78).*

COWELL, Henry y SIDNEY: *"Charles Ives y su música", Rodolfo Alonso Editor, Buenos Aires, 1971.*

EIMERT, Herbert: *"Qué es la música electrónica?", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.*

EIMERT, H. y otros: *"Qué es la música dodecafónica?", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.*

FERRERO, FURNO, LLABRA, QUADRANTI: *"Planeamiento de la enseñanza musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.*

GAINZA, Violeta Hemsy de: *"Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1977.*

GAGNARD, Madelaine: *"Iniciación musical en la enseñanza primaria y secundaria", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973.*

GRAETZER, Guillermo: *"La música contemporánea", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.*

HERBON, A. y colaboradores: *"Educación y expresión estética", Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1978.*

IVES, Charles: *"Ensayos para una Sonata", Rodolfo Alonso Editor, Buenos Aires, 1973.*

PAZ, Juan Carlos: *"Alturas, tensiones, ataques, intensidades", Ed. de la Flor, Buenos Aires, 1973.*

"Introducción a la música de nuestro tiempo", Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1971.

PERGAMO, A. M. Locatelli de: *"La Notación de la Música Contemporánea", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1973.*

"Música tribal, Oriental y de las antiguas culturas mediterráneas", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1980.

PRIEBERG, Fred: *"Música de la era técnica", Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961.*

REDFIELD, John: *"Música, ciencia y arte", Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961.*

SAITTA, Carmelo: *"Creación e iniciación musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1978.*

SCHOENBERG, Arnold: *"El estilo y la idea", Taurus Ediciones S. A., Madrid, 1963.*

STRAVINSKY, Igor: *"Poética Musical", Emecé Editores, Buenos Aires, 1946.*

STRAVINSKY, Igor y CRAFT, Robert: *"Conversaciones con Stravinsky", Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1964.*

STUCKENSCHMIDT, H.: *"La música del Siglo XX", Ed. Guadarrama S.A., Madrid, 1960.*

WILLEMS, Edgar: *"El valor* humano *de la Educación Musical", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981.*

BIBLIOGRAFIA
(en otros idiomas)

ADORNO, T. W.: *"Filosofía da nova música", Ed. Perspectiva, São Paulo, 1974.*

BENSON, Warren: *"Creative projects in musicianship", Contemporary Music Project, MENC, Washington D.C., 1967.*

BOULEZ, Pierre: *"A Musica Hoje", Ed. Perspectiva, São Paulo, 1972.*

CONTEMPORARY MUSIC PROJECT: *"Experiments in Musical Creativity", MENC, Washington D.C., 1966.*

DENNIS, Brian: *"Experimental Music in Schools", Oxford University Press, G.B., 1970.*

DWYER, Terence: *"Composing with tape recorders - Musique Concrete for beginners", Oxford University Press, London, 1971.*

FAIGA, Ostrower: *"Creatividade e processos de criação", Imago Editora Ltda, Rio de Janeiro, 1977.*

FRIEDEMANN, Lilli: *"Kinder spielen mit Klängen und Tönen", Ed. Möseler, Zurich, 1971.*
"Kollectivimprovisation", Universal Edition, Viena, 1969.

GRINDEA, Carola: *"We make our own music", Stanmore Press Ltd., Londres, 1972.*

ISME: *"International Music Education", Yearbook I, Ed. Schott 5701, Mainz, 1973.*

MALM, William P.: *"Music cultures of the Pacific, the Near East and Asia", Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1965.*

MUSIQUE EN JEU: *Revue trimestrelle, Editions du Seuil, Paris.*

PAYNTER, John: *"Hear and now", Universal Edition, London, 1972.*

PAYNTER, John and ASTON, Peter: *"Sound and silence", Classroom projects in Creative Music, Cambridge University Press, New York, 1970.*

SCHAFER, R. Murray: *"The book of Noise", Price Milburn and Co. Ltd., Wellington (N.Z.), 1973.*

SCHAEFFER, Pierre: *"A la recherche d'une musique concrete", Edition du Seuil, Paris, 1952.*

SELF, George: *"New sounds in class", Universal Edition, London, 1967.*

TRUAUX, Barry (editor): *"The world soundscape project's: Handbook for acoustic ecology", A.R.C. publications, Vancouver, 1978.*

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos M. A. BERMEJO
11 de Septiembre 539 - Haedo - Buenos Aires
el 13 de marzo de 1992